

Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend,  
Peter Riegler (Hg.)

## Forschungsperspektiven – Fokus Unterrichts- praxis: Projekte, Modelle und Konzepte

### Prolog

Wolfgang Greller, Ruth Petz: **Vorwort**

Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Peter Riegler: **Fokus Unterrichts-  
praxis – Projekte, Modelle und Konzepte**

Sabine Jakl, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Elisabeth Mann: **Praxisschulen vor den Vorhang  
Modelle und Konzepte**

Viktoria Bevc: **Erfolgreich mit Eltern kommunizieren**

Matthias Bischoff: **Psychomotorik in der Primarstufe – bewegtes Spielen als erlebnis-  
pädagogische Förderung kooperativer Fähigkeiten**

Dorit Blum, Dagmar Gerl: **Language Awareness – Sprache sichtbar machen –  
Sprachbewusstheit fördern**

Manuela Burtscher-Ebner: **Die Klassen-Yoga-Ecke als ganzheitliche Fördermaßnahme  
im pädagogischen Kontext**

Esther Drexler: **Von Laborratten und Spürnasen – die Forscher/innenwerkstatt**

Dagmar Gerl: **Leistungsbeurteilung, Leistungsinformation in der Volksschule –  
die Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation**

Katharina Poandl, Ingrid Giessmann: **Gedanken und Ideen zu inklusivem Unterricht**

Sabine Jakl: **Herz über Fuß – Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeits-  
entwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen**

Manuela Klaghofer: **Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung**

Elisabeth Leskova: **BIG: Beobachten, Interpretieren, Gestalten – Ein Entwicklungs-  
modell zum Verstehen pädagogischer Arbeitsbeziehungen als Grundlage einer neuen  
Schulkultur**

Denise Napravnik, Silvia Napravnik: **„Hands-on Science“ im Sachunterricht der  
Volksschule**

Veronika Sterba: **Intervision – Kollegiales Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe für  
Lehrpersonen**

### Projekte

Manuela Burtscher-Ebner, Sabine Jakl: **Didaktik Live – ein Kooperationsprojekt zur  
Vernetzung von Theorie und Praxis**

Linda Spitzl: **Projekt „Begegnungen“**

Denise Napravnik, Silvia Napravnik: **Wortschatzerweiterung auf Basis von begabung-  
förderndem Unterricht**

Martina Svolba: **Philosophieren wir gemeinsam! Gott, wo bist du?**

Sandra Melchart, Matthias Till: **Projekt Schulsong – Wirtschaftlich oder reiner  
Idealismus?**

Berit Bachmann: **Patente Frauen und ihre Erfindungen – Frauenpower in der  
Wissenschaft**

Pädagogische Hochschule Wien  
Sabine Hofmann-Reiter,  
Gabriele Kulhanek-Wehlend,  
Peter Riegler (Hg.)

Forschungsperspektiven –  
Fokus Unterrichtspraxis:  
Projekte, Modelle und Konzepte

# PH Wien

Forschungsperspektiven

Sonderband

---

LIT

Pädagogische Hochschule Wien  
Sabine Hofmann-Reiter,  
Gabriele Kulhanek-Wehlend,  
Peter Riegler (Hg.)

Forschungsperspektiven –  
Fokus Unterrichtspraxis:  
Projekte, Modelle  
und Konzepte

---

LIT

Die Verantwortung für die Beiträge liegt bei der jeweiligen Autorin bzw. beim jeweiligen Autor.

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-50821-8 (br.)

ISBN 978-3-643-65821-0 (PDF)

ISSN 2412-799X

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2017

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: [wien@lit-verlag.at](mailto:wien@lit-verlag.at) <http://www.lit-verlag.at>

**Auslieferung:**

Deutschland: LIT Verlag, Fresenstr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: [vertrieb@lit-verlag.de](mailto:vertrieb@lit-verlag.de)

E-Books sind erhältlich unter [www.litwebshop.de](http://www.litwebshop.de)

## Inhalt

Vorwort . . . . .	1
Wolfgang Greller, Ruth Petz	

### Prolog

Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte . . . . .	5
Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Peter Riegler	

Praxisschulen vor den Vorhang . . . . .	13
Sabine Jakl, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Elisabeth Mann	

### Modelle und Konzepte

Erfolgreich mit Eltern kommunizieren . . . . .	21
Viktoria Bevc	

Psychomotorik in der Primarstufe – Bewegtes Spielen als erlebnispädagogische Förderung kooperativer Fähigkeiten . . . . .	33
Matthias Bischoff	

Language Awareness an der PVS – Sprache sichtbar machen – Sprachbewusstheit fördern . . . . .	45
Dorit Blum, Dagmar Gerl	

Die Klassen-Yoga-Ecke als ganzheitliche Fördermaßnahme im pädagogischen Kontext . . . . .	59
Manuela Burtscher-Ebner	

Von Laborratten und Spürnasen – die ForscherInnenwerkstatt . . . . .	71
Esther Drexler	

Leistungsbeurteilung, Leistungsinformation in der Volksschule – die Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation . . . . .	87
Dagmar Gerl	
Gedanken und Ideen zu inklusivem Unterricht . . . . .	97
Katharina Poandl, Ingrid Giessmann	
Herz über Fuß – Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen . . . . .	103
Sabine Jakl	
Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung. . . . .	113
Manuela Klaghofer	
„BIG: Beobachten, Interpretieren, Gestalten“ – Ein Entwicklungsmodell zum Verstehen pädagogischer Arbeitsbeziehungen als Grundlage einer neuen Schulkultur . . . . .	131
Elisabeth Leskowa	
„Hands-on Science“ im Sachunterricht der Volksschule . . . . .	147
Denise Napravnik, Silvia Napravnik	
Intervision – Kollegiales Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe . . . . .	157
Veronika Sterba	
„Didaktik Live“ – ein Kooperationsprojekt zur Vernetzung von Theorie und Praxis . . . . .	169
Sabine Jakl, Manuela Burtscher-Ebner	
<b>Projekte</b>	
PROJEKT „Begegnungen“ . . . . .	177
Linda Spitzl	
Wortschatzerwerb auf Basis von begabungsförderndem Unterricht. . . . .	191
Denise Napravnik, Silvia Napravnik	

Philosophieren wir gemeinsam! Gott, wo bist du? – Ein katholisches Religionsprojekt mit Kindern der 3. und 4. Schulstufe . . . . .	203
Martina Svolba	
Projekt Schulsong – Wirtschaftlich oder reiner Idealismus? . . . . .	215
Sandra Melchart, Matthias Till	
Patente Frauen und ihre Erfindungen	
Frauenpower in der Wissenschaft . . . . .	229
Berit Bachmann	



# Vorwort

Wolfgang Greller, Ruth Petz

Das Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F. sieht vor, dass Pädagogische Hochschulen Praxisschulen führen, die unter anderem die Aufgabe haben Studierende im Rahmen der Pädagogisch-praktischen Studien zu begleiten um die fachliche, fachdidaktische und pädagogische Ausbildung im Hinblick auf die Schulwirklichkeit zu unterstützen. Dies verlangt Lehrpersonen mit entsprechenden fachlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen, die nicht nur in die verschiedenen Aspekte des Arbeits- und Berufsfeldes professionell einführen sondern auch pädagogische Modelle und Konzepte entwickeln, erproben und beforschen.

Dieser pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien widmet sich der vorliegende Begleitband zu Band 9 der Forschungsperspektiven unter dem Titel „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ und dokumentiert Engagement, Innovationskraft und den aktuellen Entwicklungsstand von Praxis, Forschung und Expertisen der Lehrpersonen der beiden Praxisschulen. Die Beiträge im Sinne des „Aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatzes“ sollen zur Professionalisierung eines Berufes, der mehr denn je zur Gesellschaftsentwicklung beiträgt, anregen.

Ruth Petz  
Rektorin

Wolfgang Greller  
Vizektor für Forschung  
und Qualitätssicherung



# Prolog



# Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte

Sabine Hofmann-Reiter, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Peter Riegler

Der vorliegende Band mit dem thematischen Schwerpunkt „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ ist der Begleitband zu Band 9 der Forschungsperspektiven, der sich schwerpunktmäßig dem Thema „Schulpraktische Studien“ widmet und Initiativen zur Gestaltung schulpraktischer Studienelemente und konzeptionelle Entwicklungen darstellt.

Praxisschulen als Teil einer Pädagogischen Hochschule stehen vor der Situation als Schulstandort einerseits permanent Antworten auf aktuelle pädagogische Fragestellungen geben zu müssen, andererseits als Modell- und Forschungsschulen konkret neue Wege in der Schul- und Unterrichtsentwicklung einzuschlagen und vorzudenken. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien steht das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen, seinen Begabungen und Entwicklungsfeldern. Dieser zentrale Aspekt verbindet die Beiträge in diesem Band und unterstreicht die Wesensart dieser Schulen.

Der Themenband ist in zwei Abschnitte gegliedert, wobei die Beiträge des ersten Abschnitts entwickelte und erprobte Modelle und Konzepte für Unterricht und Erziehung thematisieren. In den Beiträgen des zweiten Abschnitts werden konkret durchgeführte und evaluierte Schul- und Unterrichtsprojekte vorgestellt

Sabine Jakl, Gabriele Kulhanek-Wehlend und Elisabeth Mann stellen in ihrem Beitrag „*Praxisschulen vor den Vorhang*“ die pädagogischen Konzepte der beiden Praxisschulen, der Praxisvolksschule und der Praxismittelschule vor. Der Bogen spannt sich dabei von den im Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F. festgelegten Aufgaben einer Praxisschule über die Schul- und Unterrichtskonzepte

der beiden Standorte bis zu einem Ausblick in die Zukunft, der Praxisschule 4.0.

Viktoria Bevc widmet sich dem Thema *„Erfolgreich mit Eltern kommunizieren“*. Angestrebt wird eine Professionalisierung im Bereich der Gesprächsführung mit Eltern, vorgestellt werden grundlegende Kommunikationsmodelle und -werkzeuge, die durch praxisnahe Beispiele veranschaulicht werden. Die Überlegungen richten sich auch an Praxislehrerinnen und Praxislehrer, welche die angeführten Inhalte und Techniken selbst anwenden und an Studierende weitergeben können.

Im Beitrag *„Psychomotorik in der Primarstufe – Bewegtes Spielen als erlebnispädagogische Förderung kooperativer Fähigkeiten“* beschreibt Matthias Bischoff die Psychomotorik als Mittel zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Lösung sozialer Problemstellungen und Aufgaben sowie zur Entfaltung individueller Handlungsmöglichkeiten. Psychomotorischer Spielraum bietet die unterschiedlichsten Dynamiken im Sinne der Etablierung eines interaktiven Miteinanders von Schülerinnen und Schülern. Symbol- und Rollenspiele in bewegungsaktiven Settings ermöglichen es Kindern und Jugendlichen sich im Sinne einer Gesamtpersönlichkeitsentwicklung – zu entfalten, zu kommunizieren und zu kooperieren.

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“* Mit diesem Satz von Frank Harris leiten Dorit Blum und Dagmar Gerl ihren Beitrag *„Language Awareness – Sprache sichtbar machen – Sprachbewusstheit fördern“* ein. Sie widmen sich dem Thema Sprachförderung durch ein sprachdidaktisches Konzept, das Schülerinnen und Schüler beim Sprechen und Nachdenken über Sprache unterstützen soll, sowie ihnen helfen soll Sensibilität für Sprache, ihre Strukturen, Formen, Funktionen und Gebrauch zu entwickeln.

Wie Yoga in den Unterrichtsalltag integriert werden kann, um Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten wertvolle Erfahrungen in Bezug auf ihren eigenen Körper, aber auch auf ihre Persönlichkeit, ihre Emotionen und ihre Konzentration zu sammeln, verdeutlicht Manuela Burtscher-Ebner in dem Beitrag *„Die Klassenyoga-Ecke als ganzheitliche Fördermaßnahme im pädagogischen Kontext“*. Dieser Bericht stellt ausgewählte Yoga-Übungen vor und erklärt ihre Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen. Außerdem ermöglicht ein Abschnitt einen Einblick in diese jahrtausendalte Lehre, die auf eine ganz-

heitliche Entwicklung von Körper und Geist abzielt und sich heute bei vielen Erwachsenen und Kindern immer größerer Beliebtheit erfreut.

Seit 2010 gibt es an der Pädagogischen Hochschule Wien die ForscherInnenwerkstatt, in der seit dem Sommersemester 2011 auch Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen tätig sind. Der Betrag von Esther Drexler *„Von Laborratten und Spürnasen – die ForscherInnenwerkstatt“* beschäftigt sich mit lernpsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten Forschenden und Entdeckenden Lernens. Danach wird die Etablierung einer ForscherInnenwerkstatt theoretisch und praktisch geschildert sowie auf die Arbeit in der ForscherInnenwerkstatt eingegangen. Pädagogische Analysen des Kollegiums, die Auswertung der gesammelten Daten und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden thematisiert, Neuerungen und Perspektiven für die Zukunft runden das Bild ab.

Dagmar Gerl widmet sich in ihrem Beitrag *„Leistungsbeurteilung, Leistungsinformation, Lernfortschrittsdokumentation in der Volksschule“* dem Thema Leistungsbeurteilung, speziell der jahrelangen Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation und ergänzender Tools um im Schulalltag den Überblick über Leistungen zu gewährleisten.

Der Beitrag *„Gedanken und Ideen zu inklusivem Unterricht“* von Katharina Poandl und Ingrid Giessmann gibt Einblicke in die praktische Arbeit in Integrationsklassen. Es geht um Erfahrungen an verschiedenen Schulstandorten mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie Pädagog/innen täglich mit den Diversitätsdimensionen Sprache, Kultur, Religion, sozio-ökonomischen Hintergrund pädagogisch arbeiten.

Im Schulalltag stellen fehlende altersadäquate soziale Kompetenzen Pädagoginnen und Pädagogen vor unterschiedliche Herausforderungen. Der Beitrag von Sabine Jakl *„Herz über Fuß“ – Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen* beschreibt Entstehung, Entwicklung und Implementierung des Projekts „Herz über Fuß“. Zudem wird dargelegt, welche Bedeutung den sozialen Kompetenzen in der Primarstufe zukommt und wie diese im Rahmen des Projekts (weiter-)entwickelt und umgesetzt werden können.

Der Beitrag *„Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung“* von Manuela Klaghofer weist auf die Bedeutung schulischer Gesundheitsförderung zur Schaffung eines guten Lehr-, Lern- und Sozialklimas hin. Dabei wird die Umsetzung gewonnener Erkenntnisse aus einer Literaturrecherche bezüglich

komplexer Zusammenhänge somatischer und psychischer Prozesse mit sozialen Rahmenbedingungen aufgezeigt. Es werden durchgeführte Maßnahmen und Methoden vorgestellt, die in einem langfristigen Prozess zur Erreichung persönlich definierter Ziele im eigenen Unterricht erfolgreich angewandt wurden.

Elisabeth Leskowa stellt in dem Beitrag *„BIG: Beobachten, Interpretieren, Gestalten – Ein Entwicklungsmodell zum Verstehen pädagogischer Arbeitsbeziehungen als Grundlage einer neuen Schulkultur“* das Beobachtungs- und Kommunikationsmodell BIG vor. Grundlagen sind Melanie Kleins Objektbildungstheorie und Wilfred Bions container-contained Modell. Veränderungen bestimmen das Leben von Beginn an und psychoanalytische Denkmotive helfen, diese in Bezug auf das Lernen im Schulalltag zu verstehen. Das Beobachtungs- und Kommunikationsmodell BIG: Beobachten – Interpretieren – Gestalten führt die Methode der teilnehmenden Beobachtung, im Weiteren auch die Selbstbeobachtung ein, um in gemeinsamen Kommunikations- und Reflexionsphasen Situationen des Schulalltags oder pädagogische Haltungen hinterfragen und diskutieren zu können und damit neue Gestaltungs- und Vernetzungsmöglichkeiten für eine offene, wertschätzende Schulkultur zu schaffen.

Denise Napravnik und Silvia Napravnik dokumentieren in dem Beitrag *„Hands-on Science im Sachunterricht der Volksschule“* die Umsetzung der EU-Charter – nämlich Schülerinnen und Schüler für Technik zu interessieren und zu aktivieren. Sachunterricht wird durch das handelnde Tun geprägt und lebendig gestaltet, dadurch soll Eigenverantwortung entwickelt werden. Dieser Unterrichtsbereich macht die Welt, in der wir leben, verständlich und erläutert deren Strukturen, Schülerinnen und Schüler lernen anhand konkreter Beispiele Alltagsphänomene zu beobachten. Insbesondere das Erkunden von naturwissenschaftlichen Phänomenen und das eigene Experimentieren üben eine große Faszination aus.

Lehrerin oder Lehrer sein, heißt oft Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer sein. Immer öfter sind Lehrerinnen und Lehrer dadurch auch von einem Burnout betroffen. Intervention ist ein wirksames Tool der Selbsthilfe und Psychohygiene. Dies stellt Veronika Sterba in dem Beitrag *„Intervention – Kollegiales Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrpersonen“* vor. In regelmäßigen Zusammentreffen werden aktuelle Fälle, Probleme oder schwierige Situationen aus dem Schulalltag geschildert, analysiert und diskutiert. Die Vorteile dabei

sind, dass alle Lehrerinnen und Lehrer Nutzen aus der Interventions-sitzung ziehen, da sie die persönlichen und fachlichen Ressourcen von Kolleginnen und Kollegen zur Verbesserung der eigenen Professionalität nutzen können.

Dieser Beitrag von Sabine Jakl widmet sich dem Projekt „*Didaktik Live*“ – *Ein Kooperationsprojekt zur Vernetzung von Theorie und Praxis*. „*Didaktik Live*“ bietet Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien die Möglichkeit, ihren Unterricht im Rahmen der Fachdidaktik-Seminare und in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern und den Klassen der Praxisvolksschule abzuhalten. Die Grundidee, die Herangehensweise, die Projektentwicklung, die Durchführung und die ersten Erfahrungen sind Inhalte dieses Beitrags.

Linda Spitzl stellt in ihrem Beitrag das Projekt „*Begegnungen*“, das im Zeitraum von Herbst 2015 bis Herbst 2016 anlässlich der Erforschung inklusiven Sportunterrichts an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt wurde, vor. Ziel war, den Sportunterricht so zu gestalten, dass er aus Sicht einer heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppe als gelungen empfunden wird. Gleichzeitig sollte das Projekt Studierenden der Sekundarstufe Praxiserfahrung bieten. Die Aufgabe der Lehrpersonen lag in der Vorbereitung, Beobachtung und Unterrichtsinszenierung. Dieser Beitrag beschreibt die Ausgangslage, Planung sowie Reflexionen zur Umsetzung des Projekts.

Begabungsförderung nimmt in der Schule einen immer größeren Stellenwert ein. Ziel des Beitrages „*Wortschatzerwerb auf Basis von begabungsförderndem Unterricht*“ von Denise Napravnik und Silvia Napravnik ist es aufzuzeigen, dass Wortschatzerwerb durch begabungsfördernde Maßnahmen Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenzentwicklung maßgeblich unterstützt. Die Beschreibung des durchgeführten Projekts verdeutlicht dies und bestätigt, dass besonders Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund so positiv unterstützt werden.

Martina Svolba stellt in ihrem Beitrag „*Philosophieren wir gemeinsam! Gott, wo bist du?*“ vor, wie man auf die Fragen „Gibt es Gott wirklich? Ist Gott ein Mann oder eine Frau oder gar ein Pinguin? Was ist gut, was ist böse? Wozu bin ich auf der Welt?“ eingeht. Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen bedeutet, Kinder in ihren Fragen und Staunen zu fördern und zur Selbstreflexion anzuregen. Es setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler eine eigenständige philosophische Kompetenz haben und ihre Fragen mit ihrer eigenen Lebenswelt in Zusammenhang bringen. Weiters wird

die Arbeitsweise des Philosophierens und Theologisierens beschrieben und mit Hilfe des Kinderbuches „An der Arche um Acht“ von Ulrich Hub praktisch dargestellt.

Sandra Melchart und Matthias Till setzen sich im Beitrag *„Projekt Schulsong – Wirtschaftlich oder reiner Idealismus?“* mit den Kosten und Effekten der Schaffung eines Schulsongs auseinander. Die ideellen Werte für den Schulalltag, die Schulgemeinschaft und die Öffentlichkeitsarbeit werden den Kostenaufwendungen gegenübergestellt. Ein weiterer Teil des Beitrags befasst sich mit Aspekten und Überlegungen, die bei einem derartigen Vorhaben zu berücksichtigen sind.

Berit Bachmann stellt in dem Beitrag *„Patente Frauen und ihre Erfindungen – Frauenpower in der Wissenschaft“* die am Regionalen Kompetenzzentrum für Naturwissenschaften und Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelte Ausstellung für Schülerinnen und Schüler im Volksschulalter zum Thema „Patente Frauen und ihre Erfindungen“ vor, um die entscheidende Rolle von Frauen in der Wissenschaft zu dokumentieren. Die Inhalte wurden altersentsprechend aufbereitet, anhand von Biografien und Experimentierboxen konnten sich die Schülerinnen und Schüler mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Der redaktionelle Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die an dieser Ausgabe mit vielen interessanten Beiträgen mitwirken und so die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschule Wien „vor den Vorhang“ holen. Das Redaktionsteam wünscht allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre und Impulse für die eigene pädagogische Tätigkeit.

Sabine Hofmann-Reiter

Gabriele Kulhanek-Wehlend

Peter Riegler

## Zu den Autoren

Sabine Hofmann-Reiter, HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd, Fachkoordinatorin und Lehrende in den Bereichen Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung und Bildungswissenschaften; Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Lehramt an Polytechnischen Schulen; Studium Geschichte und Politikwissenschaft, Promotionsstudium Erziehungs- und Sozialwissenschaften/ Geschichte, Schulbuchautorin, Arbeitsschwerpunkte: Geschichtsdidaktik, Schulpraktika, Inklusives Lernen, Kommunikation und Interaktion.

Kontakt: [sabine.hofmann@phwien.ac.at](mailto:sabine.hofmann@phwien.ac.at)

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd, Institutsleiterin des Instituts Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Lehramt an Volksschulen, Lehramt an Hauptschulen: Deutsch, Geographie und Wirtschaftskunde, Informatik; Studium der Pädagogik und Publizistik; Schulbuchautorin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Kontakt: [gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at](mailto:gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at)

Peter Riegler, Mag.; Lehramt an Hauptschulen: Mathematik, Bewegung und Sport; Institut für allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Praxismittelschule; Arbeitsbereiche: Heterogenitätsforschung, Anerkennung von Differenz, Inklusive Bildung.

Kontakt: [peter.riegler@phwien.ac.at](mailto:peter.riegler@phwien.ac.at)



# Praxisschulen vor den Vorhang

Sabine Jakl, Gabriele Kulhanek-Wehlend, Elisabeth Mann

## Abstract

Der Beitrag stellt die pädagogischen Konzepte der Praxisvolksschule und der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien vor. Der Bogen spannt sich dabei von den im Hochschulgesetz 2005 i.d.g.F. festgelegten Aufgaben einer Praxisschule, über die Schul- und Unterrichtskonzepte der beiden Standorte bis zu einem Ausblick in die Zukunft, der Praxisschulen 4.0.

## Schlüsselwörter

Praxisschule, Autonomie, Unterricht, Schulpraxis, Forschung

## 1 Einleitung

Praxisschulen haben in Österreichs Bildungslandschaft eine sehr lange Tradition, bis zur Hochschulwerdung 2005 entwickelten sie sich bereits an den Pädagogischen Akademien Schritt für Schritt von Übungsschulen zu Übungs- und Forschungsschulen und setzten auch deutliche inhaltliche Impulse für die schulpraktische Ausbildung der Studierenden (vgl. Klement & Lobendanz & Teml 2002). 2005 legte das Hochschulgesetz i.d.g.F. in Paragraph 23 die Aufgaben der nun genannten Praxisschulen mit „an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben“ (Jonak & Münster 2005, S. 91) fest. Weiters ist „die erziehungs- und unterrichtspraktische Ausbildung im Hinblick auf die Schullwirklichkeit zu ergänzen und zu festigen“ (ebd.). Für die Umsetzung dieser gesetzlichen Vorgaben befinden sich an den Praxisschulen Lehrpersonen

mit entsprechenden fachlichen, pädagogischen und methodisch-didaktischen Kompetenzen.

## 2 Die Praxisvolksschule

Die Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien führt zwei Mehrstufenklassen und sieben Jahrgangsklassen. 21 Pädagoginnen und Pädagogen arbeiten mit ungefähr 190 Schülerinnen und Schülern. Wesentliche Aspekte der Schule im Gesamtprofil der Hochschule spiegeln sich in der Rolle als Modellschule wider. Als solche steht die Praxisvolksschule für 1.) kontinuierliche intensive Schulentwicklung und 2.) die (Weiter-)Entwicklung bestehender pädagogischer und didaktischer Modelle und Konzepte sowie deren Evaluierung. Im Fokus aller Überlegungen ist die permanente Verbesserung der Unterrichtsqualität: Eigenverantwortliches Lernen, Soziales Kompetenztraining „Herz über Fuß“, Reformpädagogische Schwerpunkte, Forschendes Lernen, MINT-Disziplinen/MINT-Unterricht, Alternative Leistungsbeurteilung, Förderung digitaler Kompetenzen „Schule 4.0“, Handlungsorientierter Unterricht, Genderbewusste Pädagogik, Individualisierung und Differenzierung, Bewegtes Lernen und Nahtstellenarbeit sind dabei unter anderem zu nennen.

Ein wichtiger Auftrag der Schule als Lern-, Forschungs- und Reflexionsort ist, Studierende im Rahmen der Schulpraxis zu begleiten und in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu fördern. Während des gesamten Studienjahres unterrichten und hospitieren Studierende der Pädagogischen Hochschule aller Ausbildungssemester in der Praxisvolksschule und werden von den Mentorinnen und Mentoren betreut, außerdem fungieren auch Lehrende der Praxisvolksschule als Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter für Studierende. Für die Studierenden der Pädagogischen Hochschule bestehen unter anderem noch die Möglichkeiten in der Praxisvolksschule zu forschen, eigene Ideen zu entwickeln und auszuprobieren, sich im sozialen Bereich (Nightingale-Projekt) einzubringen oder als Lesepatin und Lesepate zu fungieren.

Eine weitere Aufgabe der Praxisvolksschule ist das Empfangen nationaler und internationaler Delegationen, um die Schule zu präsentieren und Möglichkeiten der Schulentwicklung vorzustellen und sich darüber auszutauschen. Außerdem ist die Schule für Erasmus-Studierende ein Ort der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen des Gastlandes. Im Rahmen der Schul- und Orga-

nisationsentwicklung nimmt der Bereich der Elternarbeit eine wichtige Rolle ein. Eine Vision ist, dass im Rahmen der Praxisvolksschule eine Elternschule für die Eltern der Schülerinnen und Schüler entsteht. Im Rahmen von Vorträgen, Diskussionsrunden und Elterncafes sollen regelmäßig Fragen des Schul- und Familienalltags, der Erziehung, der Rechte und Pflichten der Eltern und Kinder, des Umgangs mit der digitalen Welt vorgestellt und diskutiert werden.

Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit besteht unter anderem durch Blogbeiträge auf der Website (<https://www.phwien.ac.at/aktivitaeten-blog>) und auf der Facebook-Seite der Praxisvolksschule (<https://www.facebook.com/pvs.phwien.ac.at>) die Möglichkeit den Blick in den Schulalltag zu richten und zu erleben, was im Laufe eines Schuljahres in der Praxisvolksschule in den verschiedenen Bereichen geschieht.

### 3 Die Praxismittelschule

Die Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien ist eine Neue Wiener Mittelschule. Die Neue Mittelschule ist eine Schule für alle. Sie orientiert sich an den Stärken der einzelnen Schülerinnen und Schüler und ermöglicht optimale Individualisierung und Leistungsförderung. Die Förderung aller Talente soll zu mehr Chancengerechtigkeit führen. Alle Schülerinnen und Schüler werden dort „abgeholt“, wo sie gerade stehen, die Freude am Lernen bleibt erhalten, da negative Schulerlebnisse verhindert werden können, alle sollen so im kognitiven, kommunikativen und sozialen Bereich ihr persönliches Leistungsmaximum erreichen. Sie werden dabei unterstützt, Fachkompetenzen, Schlüsselkompetenzen und wesentliche Elemente der Persönlichkeitsbildung für ihren weiterführenden Bildungsweg zu erwerben.

Eine wichtige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer der Praxismittelschule besteht darin, als Mentorinnen und Mentoren Studierende der Pädagogischen Hochschule im Rahmen des auslaufenden Bachelorstudiengangs Neue Mittelschule und Studierende des Bachelorstudiums Allgemeinbildung Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost auf ihrem Studienweg zu begleiten und die Entwicklung ihrer Lehrer/innenpersönlichkeit zu fördern.

In der Praxismittelschule werden acht Klassen geführt, eine davon als Integrationsklasse und seit dem Schuljahr 2017/18 eine als integrativ geführte Mehrstufenklasse. Jede Schulstufe wird von einem kleinen Team von Lehrerinnen und Lehrern betreut. Der Unterricht erfolgt vorwiegend im Teamteaching

und/oder in Kleingruppen. In allen Klassen gibt es eine Lerncoaching-Stunde, in der die Schülerinnen und Schüler von den Lehrerinnen und Lehrern dabei unterstützt werden, ihre persönliche Lernkompetenz und Lernmotivation zu entwickeln und zu verbessern. Begleitet und umgesetzt wird diese individuelle Lernentwicklung in den Lernclub-Stunden, die für alle Klassen angeboten werden. In der 7. und 8. Schulstufe wird die Lerncoaching-Stunde durch eine Stunde Berufsorientierung erweitert.

BIG (**B**eobachten, **I**nterpretieren, **G**estalten), ein von Elisabeth Leskova entwickeltes Modell zur Begleitung von Entwicklungsprozessen, sieht vor, alle am Lernprozess beteiligten Personen (Lehrerinnen, Lehrer, Eltern und Erziehungsberechtigte) einzubeziehen und damit die individuelle Weiterentwicklung der Kinder zu unterstützen. Ab der 7. Schulstufe werden in der Praxismittelschule Wahlpflichtfächer angeboten. Die Schülerinnen und Schüler können wählen: Französisch (als zweite lebende Fremdsprache), EDV, Kunst-Kultur-Soziales und Alltag-Freizeit-Arbeitswelt. Im Pflichtgegenstand PIA (Projektorientierte Individualisierte Arbeitszeit) arbeiten Schülerinnen und Schüler an fächerübergreifenden Themen um auch zu lernen, selbständig zu arbeiten und Verantwortung für ihre eigene Arbeit zu übernehmen. Schlüsselkompetenzen wie Zeitmanagement, Recherchieren und Arbeiten in und mit unterschiedlichen Medien und Präsentationstechniken werden dabei gefördert.

Ein weiterer Schwerpunkt der Praxismittelschule ist die digitale Grundbildung aller Schülerinnen und Schüler. Neue Medien werden in allen Gegenständen eingesetzt, zwei Klassen waren am KidZ-Projekt beteiligt, die MSK wird als Tabletklasse geführt. Damit verbunden werden offene, handlungsorientierte Lernformen häufig eingesetzt.

Eine zentrale Rolle im täglichen Schulalltag spielen die Verhaltensvereinbarungen der Praxismittelschule. In dieser „Hausordnung“ wurden von Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrern die Grundregeln für das Zusammenleben festgelegt. Oberste Grundprinzipien sind dabei: Weltoffenheit, Toleranz und Integration. Die Praxismittelschule versteht sich als Ort, an dem alle Beteiligten eine angenehme Lern- und Arbeitsatmosphäre vorfinden.

## 4 Praxisschulen 4.0 – Zukunft braucht Bildung

Die Schule der Zukunft: selbstbestimmt – zukunftsorientiert – leistungsfördernd. Mit diesen Schlagwörtern leitete die österreichische Bildungsministerin im Oktober 2016 ein „Update Schule“ ein. Alle Kinder sollen so die gleiche Chance auf beste Bildung haben. Schule soll Orientierung verschaffen, Selbstbewusstsein stärken und die Gemeinschaftsfähigkeit aufbauen. Autonomie wird der Motor dieser Bildungsreform und soll für alle Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Selbstverwaltung sowie Entscheidungsfreiheit ermöglichen. Daher kommt auch auf Praxisschulen eine wichtige Rolle zu, es gilt grundsätzliche forschungsgeleitete Überlegungen und realistische Szenarien für eine Schule von morgen zu entwickeln und im Sinne von Laborschulen im Rahmen der Autonomie auch umzusetzen um einen Beitrag bei der Bewältigung der technologischen, demografischen, sozio-ökonomischen, ökologischen, ethischen und kulturellen Aufgaben der Gesellschaft zu leisten. Wie Steve Jobs, der Gründer von Apple so treffend formulierte: „*The next big thing is education*“.

Die Autorinnen erachten es daher für die Praxisschulen 4.0 für wichtig sich mit Trends wie Digitalisierung, Personalisierung und neuer Lehrerrolle, Vernetzung, Veränderung des Lehr-/Lernraums, Gesundheitsorientierung, Demokratisierung und Glücksorientierung, die die traditionellen Vorstellungen von Schule revolutionieren werden, auseinanderzusetzen. Es gilt angesichts von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der Wissensgesellschaft möglichst alle Kinder zum Bildungserfolg zu führen.

### Literatur

- Bundesministerium für Bildung (2017): PädagogInnenbildung neu. Abrufbar unter: <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu>, (2017-07-27)
- Burow, Olaf-Axel (2016): Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In: Pädagogische Führung. Schule 2030. Heft 6, 27. Jg. Carl Link, S. 210-213.
- Jonak, Felix, Münster, Gerhard (2014): Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005). 4. Auflage, Martinsbühel: Innverlag.
- Klement, Karl, Lobendanz, Alois, Teml, Hubert (Hg) (2002): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Studienverlag, Innsbruck.

## Zu den Autorinnen

Sabine Jakl, BEd, Volksschullehramt, Schulleiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Psychosoziale Beraterin, Elternbildnerin und Erziehungsberaterin, Systemische Aufstellerin.

Kontakt: [sabine.jakl@phwien.ac.at](mailto:sabine.jakl@phwien.ac.at)

Gabriele Kulhanek-Wehlend, HS-Prof. Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> BEd, Institutsleiterin des Instituts Bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis an der Pädagogischen Hochschule Wien; Schulbuchautorin; Arbeitsschwerpunkte: Hochschuldidaktik, Allgemeine Didaktik, Schulpraktika.

Kontakt: [gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at](mailto:gabriele.kulhanek-wehlend@phwien.ac.at)

Elisabeth Mann, Mag., Schulleiterin der Praxismittelschule der PH Wien, Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis; Schulbuchautorin.

Kontakt: [elisabeth.mann@phwien.ac.at](mailto:elisabeth.mann@phwien.ac.at)

# Modelle und Konzepte



# Erfolgreich mit Eltern kommunizieren

Viktorija Bevc

## Abstract

Der Beitrag widmet sich dem Thema professionelle Gesprächsführung mit Eltern und ist Information für bereits tätige und angehende Lehrerinnen und Lehrer. Es werden Überlegungen zur Haltung gegenüber Erziehungsberechtigten sowie grundlegende Kommunikationsmodelle und -werkzeuge erläutert, die durch praxisnahe Beispiele veranschaulicht werden.

## Schlüsselwörter

Elterngespräche, aktives Zuhören, Kommunikationstechniken, Perspektivenwechsel

## 1 Einleitung

In der Eltern-Lehrer/innen-Kommunikation können Konflikte und Missverständnisse auftreten, wenn die Erwartungen bezüglich Kindererziehung variieren. Da beide Parteien jedoch auf ein Miteinander angewiesen sind, spielt die Haltung der Lehrperson, die für die professionelle Gesprächsführung verantwortlich ist, eine große Rolle. Gelingt eine kooperative Zusammenarbeit, kann das Kind unbeschwert lernen und sich positiv entwickeln. Auf diesen wesentlichen Bereich der schulischen Kommunikation werden angehende Lehrerinnen und Lehrer unzureichend vorbereitet (vgl. Greuel 2016, S. 76ff.). Fehlendes Basiswissen zur Gesprächsführung im Rahmen von kooperativer Elternarbeit bedingt dann Unsicherheiten im Umgang mit Eltern und Erziehungsberechtigten.

## 2 Gesprächsvorbereitung

Für Elterngesprächen über komplexe Themenfelder oder mit zu erwartenden Schwierigkeiten ist es effektiv und sinnvoll sich vorzubereiten. Dabei muss sich die Lehrperson ihrer Rolle bewusst sein und diese in manchen Fällen auch den Eltern gegenüber formulieren. Wesentlich sind Klarheit über den Charakter des Gesprächs und Vertraulichkeit zwischen den Gesprächsbeteiligten. Um das äußere Setting entsprechend anzubahnen, sollten die Gesprächsteilnehmer/innen und ihre Beziehung zueinander beachtet, Dauer und Zeitvereinbarung transparent gehalten sowie räumliche Gegebenheiten wie Sitzordnung abgeklärt werden (vgl. Greuel 2016, S. 88ff.).

Ein konstruktives Gespräch bedarf zunächst der Einigung aller Beteiligten auf einen Termin. Wenn eine der Personen unter zeitlichem Druck steht, ist das Gespräch inhaltlich bereits gefährdet. Deshalb ist es nützlich, bereits bei der Terminvereinbarung die mögliche Dauer des Gesprächs zu kommunizieren. Entsteht spontan ein Gespräch, das weder räumlich noch zeitlich passend erscheint, ist eine Alternativlösung sinnvoll. Die Raumwahl und die Sitzordnung hängen vom Gesprächsziel ab. Wesentlich ist, dass die Beteiligten auf gleicher Höhe sitzen (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 20f.).

Bereits vor dem Termin muss klar sein, welche Anliegen, Gefühle, Motive usw. die Lehrperson hat. So wird deutlich, wie das Gespräch geführt werden soll und welches Ziel angestrebt wird (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 22f.). Ein Ziel wird grundsätzlich positiv formuliert. Damit es effektiv umgesetzt werden kann, muss es selbst initiier- und realisierbar sein. Außerdem zeigt ein vergleichsfreier Wortlaut, wann es tatsächlich erreicht ist (vgl. Weisbach & Sonne-Neubacher 2013, S. 463). Nützlich kann es sein, sich ein Minimalziel, das auf jeden Fall erreicht werden soll und Teilziele zu einem übergeordneten Ziel zu überlegen. Stellt sich während des Gesprächs heraus, dass die Eltern sich auf einige der Teilziele einlassen, ist bereits ein Erfolg gesichert und ein Kompromiss kann angeboten werden. Auch überzeugende Argumente können vorbereitet und beim Termin hilfreich eingesetzt werden (vgl. Rohr 2012, S. 87ff.).

Emotional geladene und spontane Gespräche zwischen Tür und Angel sind weder konstruktiv noch zielführend. Deshalb spielt das Setting bei Konversationen – sowohl räumlich als auch zeitlich – eine wesentliche Rolle. Im Vorhinein ein Ziel zu formulieren und es anschließend im Auge zu behalten, professionalisiert die Lehrperson und dient dem Gesprächsverlauf.

### 3 Haltung

In einem Gespräch kommt es aber nicht ausschließlich auf die Verfolgung des eigenen Ziels an, sondern auch darauf, die Erziehungsberechtigten zu verstehen und ihr Gesagtes anzunehmen. Die Basis dafür sind Offenheit und Respekt. Es ist Einfühlungsvermögen erforderlich, das es der Lehrperson ermöglicht, die Gedanken und Gefühle der Eltern zu reflektieren (vgl. Bernitzke & Schlegel 2004, S. 5ff.). Menschliche Wärme ist eine weitere Grundvoraussetzung für humane Kommunikation. Dazu ist empathisches, nichtwertendes Verstehen nötig, das die Heterogenität der Menschen und die Unterschiedlichkeit der Meinungen akzeptiert (vgl. Greuel 2016, S. 31ff.).

Respektvoller und wertschätzender Umgang befolgt den Leitsatz: Störungen haben Vorrang. Kommt beispielsweise ein Elternteil besonders aufgebracht zu einem Gespräch, soll ihm zuerst die Möglichkeit geboten werden, den Emotionen freien Lauf zu lassen. Als Lehrperson gilt es in solchen Situationen ruhig zu bleiben und die Gesprächsführung erst zu übernehmen, wenn die Gefühle etwas abgeklungen sind. Dann kann sachlich gesprochen und gemeinsam nach Lösungsvorschlägen gesucht werden (vgl. Rohr 2012, S. 24).

Wünschenswert ist es, in einem Elterngespräch von einem Ich-und-Sie zu einem Wir zu gelangen. Dazu muss Beziehung geschaffen werden. Carl Rogers nennt drei Elemente, die für eine entwicklungsfördernde und heilsame Beziehung zentral sind: unbedingte Wertschätzung – das Gegenüber mit all seinen Fehlern anzunehmen, Authentizität – sich ohne Fassade zu zeigen, Empathie – einfühlsam und nicht wertend zu verstehen (vgl. Plate 2013, S. 52).

Eine aufrichtige Begegnung schafft Vertrauen, die die Grundlage eines jeden Gesprächs darstellt. Darum ist es besonders wichtig, authentisch zu sein, verständlich zu sprechen, mit dem Körper Offenheit zu signalisieren und aktiv zuzuhören. Probleme direkt und ehrlich anzusprechen kann im ersten Moment zwar zu Irritationen führen, ist jedoch längerfristig der beste Weg, um eine vertrauensvolle Basis zu schaffen (vgl. Rohr 2012, S. 18ff.).

Da Kommunikation sich mit dem ganzen Körper vollzieht, spielen unter anderem Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Gestik, Betonung, Sprechmelodie und Tempo während des Gesprächs eine Rolle. Die Körpersprache signalisiert, wie etwas verstanden wird, wie wichtig das Thema ist und wie die Beteiligten zueinander stehen. Insgesamt ist auf eine aufrechte und lockere Körperhaltung zu achten, da dabei der Atem entspannt und ungehindert fließen kann. Eine

mittlere Körperspannung wirkt nicht nur auf das Gegenüber souverän, sondern gibt einem auch selbst mehr Sicherheit. Blickkontakt ist ein wichtiges Transportmittel für Inhalte und ein Signal der Aufmerksamkeit. Gesten können das Gesprochene unterstützen und verständlicher machen. Da Mimik sich nicht verstecken lässt, ist es wesentlich, dass sie zum Inhalt der Worte passt, um authentisch zu bleiben und kongruent zu kommunizieren. Beim Einsatz der Stimme ist auf Klarheit, Lautstärke und Tempo zu achten. Die Sprechmelodie verrät viel über die Absicht des Gesprochenen und auch Pausen können bewusst gesetzt werden (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 80ff.).

*„Stimmig heißt [...] dass Aussage, Ton und Körpersprache zueinander passen, dass alle drei Kanäle die gleiche Botschaft anbieten. Hier liegt das Geheimnis der großen Redner, der überzeugenden Persönlichkeit“ (Blickhan 2007, S. 88).*

Die Praxis bestätigt, dass der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten aus Rechtfertigungen und Vorwürfen bestehen kann. Da die Beziehung zwischen Lehrer/in und Eltern jedoch Einfluss auf das Wohlbefinden des Kindes hat, soll ein respektvoller und wertschätzender Umgang gepflegt werden. Darunter ist zu verstehen, authentisch und geradlinig zu agieren und das Gegenüber empathisch wahrzunehmen. Selbst wenn ein Elternteil emotional und vorwurfsvoll zu einem Termin erscheint, kann sich die Lehrperson fragen, welche Angst, welches Bedürfnis, welche Sorge dahinter stecken kann und Verständnis dafür aufbringen. Erziehungsberechtigte sind die Expertinnen und Experten für ihre Kinder – von ihren Erfahrungen, ihrem Wissen und ihren Sichtweisen können Lehrerinnen und Lehrer profitieren.

## 4 Kommunikationstechniken

### 4.1 Aktives Zuhören und Paraphrasieren

Gelingt es der Lehrperson authentisch zu bleiben, kongruent zu kommunizieren und den Erziehungsberechtigten wertschätzend gegenüberzutreten, ist die Basis für ein professionelles Gespräch bereits gelegt. Ein wichtiges Kommunikationswerkzeug, das viel mehr als Haltung zu verstehen ist, nennt sich aktives Zuhören. Dabei ist die bzw. der Zuhörende ganz bei der bzw. beim Erzählenden und nimmt dennoch eine aktive Rolle ein. Dem Gegenüber wird ungeteilte Aufmerksamkeit und Empathie entgegengebracht (vgl. Plate 2013, S. 53). Zuhören basiert einerseits auf Schweigen, d.h. das Gegenüber nicht zu

unterbrechen und nur durch körpersprachliche Zeichen Interesse zu vermitteln. Andererseits kann durch gezieltes Nachfragen signalisiert werden, dass Zuhörer\*innen ihre Gesprächspartner\*innen verstehen möchten. Eine weitere Technik, der bzw. dem Anderen besser folgen zu können, ist das Wiederholen des Gesagten in eigenen Worten. Es dient der Zusammenfassung des Verstandenen und vermeidet unnötige Missverständnisse. Hört die Lehrperson eine implizite Aussage heraus, kann diese verbalisiert werden. Vermutete Gefühle anzusprechen, muss jedoch behutsam passieren (vgl. Blickhan 2007, S. 25ff.).

Die Technik des Paraphrasierens – das Verstandene in eigenen Worten zu wiederholen – ist eine wenig lenkende, aber äußerst wirksame Form der aktiven Gesprächsgestaltung. Damit kann überprüft werden, ob die Übermittlung der Inhalte gelungen ist. Außerdem vermittelt die Paraphrase, dass die Lehrperson die Erziehungsberechtigten verstehen will. Das bringt Wertschätzung in das Gespräch, wirkt sich positiv auf die Beziehung aus und kann die Bereitschaft der Eltern, sich auch auf die Sichtweise der Lehrperson einzulassen, erweitern (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 32f.).

In Gesprächen mit Erziehungsberechtigten kann die Frage: Habe ich Sie richtig verstanden, dass...? helfen, das Gegenüber besser zu verstehen, Inhalte oder Probleme auf den Punkt zu bringen, Interesse zu zeigen, Offenheit zu fördern und Missverständnisse zu vermeiden. Sowohl das aktive Zuhören als auch das Paraphrasieren sind einfache, aber sehr wirkungsvolle Tools.

## 4.2 Ich-Botschaften

In Gesprächen ist es von großer Bedeutung, zwischen der Person und ihrem Verhalten zu unterscheiden. Einerseits kann es der Lehrperson helfen, sich in prekären Situationen abzugrenzen und Elternaussagen nicht persönlich zu nehmen. Andererseits muss die Lehrperson darauf achten, Handlungen und nicht Menschen zu kritisieren. Besonders geeignet dafür ist der Einsatz von Ich-Botschaften (vgl. Greuel 2016, S. 30). Werden Aussagen über eigene Beobachtungen, Erleben und Verhalten getätigt, wird weder interpretiert noch Schuld zugewiesen. Es wird lediglich ausgedrückt, wie das Gesprochene oder die Meinung des Gegenübers bei der Lehrerin bzw. dem Lehrer angekommen ist und was sie möglicherweise ausgelöst hat. Nach einer Ich-Botschaft bleiben auch den Eltern mehr Reaktionsmöglichkeiten offen (vgl. Bernitzke & Schlegel 2004, S. 7). Direktes und offenes Sprechen fördert, dass sich die Ge-

sprachspartnerin bzw. der Gesprächspartner angesprochen erlebt. Durch Aussagen, Gedanken und Gefühle aus der Ich-Perspektive wird vermieden, dass sich jemand angegriffen fühlt. Vor allem auf das Wort *man*, das äußerst generalisierend wirkt, soll verzichtet werden (vgl. Blickhan 2007, S. 74ff.).

Laut Thomas Gordon besteht die Ich-Botschaft aus vier Teilen. Eine konkrete Beobachtung wird – ohne zu bewerten – angesprochen. Wörter wie *immer*, *nie*, *ständig* sind zu vermeiden. Das eigene Gefühl dazu wird benannt. Nun wird das Bedürfnis hinzugefügt, bevor abschließend eine Bitte formuliert wird (vgl. Greuel 2016, S. 117).

### 4.3 Senden und empfangen

Um Missverständnisse und Konflikte vermeiden bzw. frühzeitig abfangen zu können, muss verstanden werden, wie sie überhaupt zustande kommen. Sich dem Sender-Empfänger- und dem Vier-Seiten-Modell bewusst zu sein, lässt Lehrpersonen sensibler handeln. Im Kommunikationsvorgang teilt eine bzw. ein Sender/in etwas mit. Sie bzw. er verschlüsselt das, was sie bzw. er von sich geben möchte, in einer Nachricht. Die/ der Empfänger/in versucht subjektiv, diese Zeichen zu entschlüsseln. Da jede Nachricht ein Paket aus vielen Botschaften enthält, ist der Vorgang der zwischenmenschlichen Kommunikation einerseits aufregend, andererseits aber auch kompliziert und störanfällig. Meldet die/der Empfänger/in zurück, wie die Nachricht bei ihr/ihm angekommen ist (z.B. durch Nachfragen oder Paraphrasieren), kann überprüft werden, ob das Empfangsresultat mit der Sende-Absicht übereinstimmt (vgl. Schulz von Thun 2011, S. 27).

Stimmt die gesendete Botschaft nicht mit der empfangenen überein, ist ein Missverständnis bereits vorprogrammiert. In solchen Situationen ist es wichtig, nicht auf Schuldzuweisungen zurückzugreifen, denn schließlich haben beide Gesprächsbeteiligten recht: Die/ der eine hat dieses gesagt, die/der andere jenes gehört (vgl. Schulz von Thun 2011, S. 70).

Schulz von Thun geht von mindestens vier verschiedenen Seiten aus, die eine Nachricht enthalten kann, die Sach-, Beziehungs-, Selbstoffenbarungs- und Appellebene. Die unterschiedlichen Botschaften werden jedoch nicht immer absichtlich mitgeschickt, sondern entstehen im Kopf der Person, die empfängt, durch ihre unbewusste Bewertung der Aussage. Das Sachohr hört lediglich, was über die Sache gesagt wird. Das Beziehungsohr verknüpft den In-

halt der Botschaft mit dem Verhältnis zur/zum Sender/in. Beim Selbstoffenbarungsohr wird hinterfragt, was die/ der Sender/in über sich selbst mitteilen möchte. Das Appellohr hört einen Auftrag, was die/der Empfänger/in tun soll (vgl. Hissnauer o. A., S. 12f.).

In Elterngesprächen kann sich die Lehrperson einerseits das Vier-Seiten-Modell zunutze machen, indem sie ihre Aussagen über die Sach- und Selbstoffenbarungsseite sendet. Die beiden Ebenen zählen zu den Grundsteinen professioneller Gesprächsführung. Andererseits hilft bereits das Bewusstsein über das Vier-Ohren-Modell dabei, Reaktionen von Erziehungsberechtigten besser verstehen zu können. Hat die Lehrerin, der Lehrer das Gefühl, dass eine Aussage in das Beziehungsohr der Eltern gerutscht ist, kann eine erneute (Ich-) Botschaft – sachlich oder selbstoffenbarend – gesendet werden oder das Missverständnis durch eine passende Frage zu klären versucht werden.

#### 4.4 Fragen

Als Lehrperson gilt es aktiv zuzuhören, Missverständnisse frühzeitig zu erkennen und passende Fragen zu stellen, um die Kommunikation in Richtung Ziel zu bringen. Denn wer fragt, der führt und wer gut führt, dem wird gerne gefolgt. W-Fragen einzusetzen, ist ein wichtiges Gesprächswerkzeug. Nur die Warum-Frage soll eher vermieden werden, da sie Meinungen anstatt Tatsachen abfragt und häufig als Vorwurf aufgenommen wird (vgl. Blickhan 2007, S. 38ff.).

Gute Fragen treiben einerseits eine Diskussion voran und belassen andererseits aber die Verantwortung für das Ergebnis bei der/ dem Gesprächspartner/in. Prinzipiell eignen sich Fragen, die einen tatsächlichen Handlungsspielraum einräumen. Sie sollen offen, positiv, prägnant, verständlich und wertfrei formuliert sein. Dadurch eröffnet sich ein breites Antwortspektrum; es wird zum Denken angeregt (vgl. Bernitzke & Schlegel 2004, S. 8).

Fragen helfen Lehrerinnen und Lehrern, um Nichtverstehen zu signalisieren, Klarheit herzustellen und Informationen einzuholen. Außerdem können Fragen Erziehungsberechtigte zum Nachdenken anregen, Prozesse in Gang setzen und ermutigen zur Reflexion des eigenen Handelns. Um Eltern in Zielformulierungen einzubinden, können Fragen zu bereits erfolgreich Angewandtem, Möglichkeiten, Ressourcen usw. gestellt werden (vgl. Greuel 2016, S. 119f.).

Grundsätzlich wird zwischen geschlossenen Fragen, die lediglich ein Ja oder Nein als Antwort zulassen, und offenen unterschieden. Letztere werden auch W-Fragen genannt und lassen mehr Spielraum zu antworten. Will die Lehrperson die Erziehungsberechtigten zum Reden animieren und viel Information erhalten, eignen sich demnach die offenen Fragestellungen. Möchte sie den Redefluss eines Elternteils strukturieren oder unterbrechen, kann sie gezielt geschlossen fragen (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 45ff.).

#### 4.5 Argumentieren

*„Bei Appellen gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten, die sie wirksam machen. Entweder ist die Beziehung zum Partner so wichtig, dass ich den Appell ohne weiteres befolge, oder der Appell ist durch eine Information begründet, die mir verständlich macht, warum ich den Appell verfolgen sollte. Dann sprechen wir von einem Argument“ (Blickhan 2007, S. 98).*

Will die Lehrperson ein Ziel realisieren, muss das Gegenüber mit Argumenten gewonnen werden. Autoritär etwas vorzuschreiben, ist definitiv unangebracht. Eine höhere Wirkung kann erzielt werden, wenn Gesprächspartner von Vorstellungen überzeugt werden und gleichzeitig Offenheit für eigene Ideen signalisiert erhalten. Dazu müssen die Meinungsfreiheit des Gegenübers respektiert und Argumente auf die andere Person zugeschnitten werden (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 52f.).

Am besten sammelt die Lehrperson vor dem Gespräch Argumente und überprüft, ob sie wasserdicht sind. Die Forderungen sollen jedenfalls realistisch sein und den Eltern einen Vorteil bringen. Außerdem muss überlegt werden, wo Widerspruch auftreten und wie darauf reagiert werden kann. Besonders effektiv ist die Drei-Schritte-Argumentation. In einem Einstiegssatz wird das Ziel, die Kernbotschaft formuliert. Anschließend folgt eine logische Argumentationskette in drei Schritten, die zielführend wirkt. Zum Abschluss wird entweder das Ziel als Schlussfolgerung der Argumente noch einmal genannt oder ein Appell an das Gegenüber gerichtet. Da die Reaktion der Erziehungsberechtigten nicht vorherzusehen ist, muss die Lehrerin/ der Lehrer empathisch, flexibel und kompromissbereit bleiben. In der Verhandlung kann sie/ er schrittweise Zugeständnisse machen, ohne jedoch das Minimalziel aus den Augen zu verlieren. Es soll auf eine akzeptable Lösung für alle Beteiligten hingearbeitet werden (vgl. Rohr 2012, S. 90ff.).

## 4.6 Perspektivenwechsel

Ist eine Situation besonders eingefahren, lohnt es sich, einen Perspektivenwechsel – egal ob von der Lehrperson auf die Elternseite oder umgekehrt – herbeizuführen. Er erschließt den Zugang zu dessen Sichtweise des Sachverhalts und der Bewertung der Positionen des Gegenübers. Dadurch können Argumente besser verstanden und perspektivenerweiternde Einsichten gewonnen werden (vgl. Hissnauer o. A., S. 19). Es ist selbstverständlich, dass jeder Mensch an seinen Sichtweisen festhält, da sie Sicherheit in einer komplexer werdenden Welt bieten. Deshalb erfordert es viel Mut, den eigenen Standpunkt zu verlassen und sich für neue Perspektiven zu öffnen. Beispielsweise kann sich durch eine paradoxe Fragestellung – wie: Was müsste passieren, um das Problem zu verschlimmern? – eine neue Sichtweise auftun. Weiters kann die Methode des Reframings, bei der das gewohnte Verhalten in einem anderen Rahmen betrachtet wird, einen Perspektivenwechsel herbeiführen (vgl. Greuel 2016, S. 123f.).

Auch der Einsatz von bildhafter Sprache oder Metaphern kann dienlich sein, um verworrene Situationen, Lösungsmöglichkeiten, Rollen, Positionen und Wunschvorstellungen im Gespräch zu veranschaulichen. Sprachliche Bilder und Vergleiche unterstützen das Gesagte zu verstehen, Gefühle zu wecken und Verhalten zu visualisieren (vgl. Rohr 2012, S. 40).

Hat die Lehrperson das Gefühl, dass die Kommunikation mit den Eltern sich im Kreis dreht oder in eine falsche Richtung läuft, kann sie auf eine andere Gesprächsebene wechseln, um sich das Ganze von oben anzuschauen. Die Beziehung, das Problem, die Situation usw. werden aus der Außenperspektive betrachtet. Solch eine Metakommunikation ermöglicht es, Gefühle und Unsicherheiten anzusprechen (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 71ff.).

Coaches kennen Techniken, die sich in Elterngesprächen bewährt haben. Vor allem hilfreich sind zirkuläre Fragen (Was würde ... in Ihrer Position tun?), das Reframen eines Problems, Skalierungen über die Dringlichkeit der Bedürfnisse (Auf einer Skala von 1 bis 10, wie stark belasten die schulischen Erwartungen Ihr Familienleben?) und das Notieren der vielen Faktoren, die eine Situation begünstigen auf Kärtchen. Um ein besonders starres Problem aus der Metaebene zu betrachten, können die beteiligten Personen mithilfe eines Systembretts aufgestellt werden. Auch eine Gegenüberstellung der Sichtweisen der Erziehungsberechtigten und der Lehrperson(en) kann Dynamiken veran-

schaulichen und einen Perspektivenwechsel für alle Beteiligten herbeiführen. Zur Anwendung dieser komplexen Techniken wird jedoch eine profunde Ausbildung benötigt. Werden sie ohne tieferes Hintergrundwissen und unüberlegt eingesetzt, kann dies zu negativen Auswirkungen für die Erziehungsberechtigten, für die Lehrerinnen sowie Lehrer und deren kooperative Zusammenarbeit führen.

## 5 Nach dem Gespräch

Es ist gerade bei prekären Elterngesprächen sinnvoll, sie zu protokollieren. Am besten klärt die Lehrperson die Erziehungsberechtigten schon zu Gesprächsbeginn darüber auf, dass sie sich Notizen macht. Informationen, Neuigkeiten und Zielvereinbarungen sollen im Protokoll festgehalten und am Ende von allen Beteiligten unterzeichnet werden. Für die Lehrerin bzw. den Lehrer kann es für weitere Elterntermine und zur Schulung der Selbstwahrnehmung hilfreich sein, das Gespräch zu reflektieren (vgl. Bernitzke & Schlegel 2004, S. 11).

## 6 Conclusio

Die intensive Auseinandersetzung mit Inhalten der Kommunikationswissenschaften wirkt sich befruchtend auf das Berufsleben aus. Bereits einfache Kommunikationswerkzeuge wie beispielsweise das aktive Zuhören, das Bewusstmachen verschiedener Modelle und der Einsatz von Coachingtechniken professionalisieren im Umgang mit Kindern, Studierenden, den Kolleg/innen und den Erziehungsberechtigten. Um ein Gefühl für die unterschiedlichen Kommunikationstechniken zu bekommen, bedarf es einer regelmäßigen Selbstreflexion. Zusammenfassend kann bemerkt werden, dass die Bedingungen in jeder Situation anders sind und es kein Rezept für Gesprächsführung gibt. Lehrerinnen und Lehrer müssen demnach lernen, die jeweilige Lage zu analysieren und Gesprächstechniken als auch Handlungsmöglichkeiten flexibel auszuwählen und einzusetzen (vgl. von Kanitz & Mentzel 2012, S. 10).

## Literatur

Bernitzke, Fred; Schlegel, Peter (2004): Gewaltfrei miteinander. Gesprächsführung mit Eltern und anderen Erwachsenen. Abrufbar unter: [www.friedensbuero-graz.at/cms/fileadmin/user\\_upload/Schule/Materialien/Elternarbeit/04\\_Gespraech.pdf](http://www.friedensbuero-graz.at/cms/fileadmin/user_upload/Schule/Materialien/Elternarbeit/04_Gespraech.pdf) (30.12.2016).

- Blickhan, Claus (<sup>2</sup>2007): Die sieben Gesprächsförderer. Miteinander reden lernen. Paderborn: Junfermann.
- Greuel, Norbert (2016): Kommunikation für Lehrkräfte. Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hissnauer, Wolfgang (o. A.): Professionell Gespräche mit Eltern führen. Ein Leitfaden zur Kommunikation für Lehrerinnen und Lehrer. Abrufbar unter: [www.gewaltpraevention.tsn.at/sites/gewaltpraevention.tsn.at/files/documents/elterngespraech.pdf](http://www.gewaltpraevention.tsn.at/sites/gewaltpraevention.tsn.at/files/documents/elterngespraech.pdf) (30.12.2016).
- Kanitz, Anja von; Mentzel, Wolfgang (2012): Gesprächsführung. Freiburg: Haufe.
- Plate, Markus (2013): Grundlagen der Kommunikation. Gespräche effektiv gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rohr, Patrick (<sup>3</sup>2012): So meistern Sie jedes Gespräch. Mutig und souverän argumentieren – im Beruf und privat. Zürich: Beobachter.
- Schulz von Thun, Friedemann (<sup>49</sup>2011): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Weisbach, Christian-Rainer; Sonne-Neubacher, Petra (<sup>8</sup>2013): Professionelle Gesprächsführung. Ein praxisnahes Lese- und Übungsbuch. München: dtv

## Zur Autorin

Dipl. Päd. Viktoria Bevc, BEd, MA, Klassenlehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Kommunikations- und Rhetoriktrainerin für Kinder, Jugendliche, Erwachsene sowie Coach

Kontakt: [viktoria.bevc@phwien.ac.at](mailto:viktoria.bevc@phwien.ac.at)



# Psychomotorik in der Primarstufe – Bewegtes Spielen als erlebnispädagogische Förderung kooperativer Fähigkeiten

Matthias Bischoff

## Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten die das Psychomotorische (Frei-)Spiel als relevante verbindende Komponente im Gesamtunterricht und speziell im Gegenstand Bewegung und Sport darstellen kann. Psychomotorischer Spielraum bietet unterschiedlichste Dynamiken im Sinne der Etablierung eines interaktiven Miteinanders von Kindern. Symbol- und Rollenspiele in bewegungsaktiven Settings ermöglichen es Kindern sich – im Sinne einer Gesamtpersönlichkeitsentwicklung – zu entfalten, zu kommunizieren und zu kooperieren. Die Psychomotorik dient als Mittel zur Entwicklung von Fähigkeiten zur Lösung sozialer Problemstellungen und Aufgaben sowie zur Entfaltung individueller Handlungsmöglichkeiten.

## Schlagworte

Psychomotorik, Kooperation, Spiel, Gesamtpersönlichkeitsentwicklung

## 1 Ausgangslage

*„Spieler sind wir doch alle.“ (Richard von Weizsäcker).*

Das gemeinsame Lernen von Kindern birgt vielfältige Möglichkeiten der beobachtenden Analyse und Interpretation. Besonders die ganzheitliche Förderung, im Speziellen die Kooperation und Interaktion sollen unterstützt werden. Nicht nur Kinder benötigen (besonders) im Rahmensystem Schule genügend Spielraum als Lern- und Erfahrungsraum, sondern auch Pädagoginnen und Pädagogen bietet die Begleitung des Spiels einen Rahmen zur pädagogischen Professionalisierung. Um soziale Kooperation und Interaktivität aller

Kinder auf ihren individuell unterschiedlichen motorischen Leistungs- und Lernniveaus zu steigern, braucht es nicht nur psychomotorisch überlegte Rahmenbedingungen, sondern auch Pädagog/innen(teams), die sich ihrer Rolle im Spiel bewusst und sicher sind. Die Auseinandersetzung mit dieser leitenden und lenkenden Rolle, die speziell im (freien) Spiel auf Pädagog/innenebene eine abgesprochene und klar definierte sein muss, erscheint essentiell (vgl. Zimmer 2012, S. 161ff., S. 192ff.). Es stellt sich die Frage, inwiefern das Psychomotorische (Frei-)Spiel als verbindendes Element im Gesamtunterricht und speziell im Unterrichtsfach Bewegung und Sport eingesetzt werden kann.

## 2 Psychomotorik

Basierend auf Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman Emile entwickelte Jean Itard eine Erziehungsmethode, deren Fokus auf die Sinneserziehung gerichtet ist (vgl. Irmischer 1993, S. 9ff.). Eduard Sèguin knüpfte an Itards Sinneserziehung an und sah in ihm den Begründer der physiologischen Erziehung. Er adaptierte Itards Methode und wandte sie in der Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung an. Daraus entwickelte er ein eigenes Förderkonzept für die Motorik und Sensomotorik. Die für sein Förderkonzept benötigten Hilfsmittel adaptierte er speziell für die Bedürfnisse seiner Zielgruppe. Diese Materialien sind auch heute noch Elemente der psychomotorischen Förderung (vgl. Irmischer 1993, S. 9ff.). Sèguins Ansatz der physiologischen Erziehung nimmt auch Maria Montessori als Grundgedanke, Kinder in ihrer Selbsttätigkeit zu stärken und ihren Drang zum Selbstlernen zu forcieren (vgl. Irmischer 1993, S. 9ff.).

E. J. Kiphard gilt als Begründer der Psychomotorik in Deutschland. Sein Ansatz war es, Bewegung in die Therapie von behinderten, verhaltensauffälligen und entwicklungsgestörten Kindern einfließen zu lassen. Besonders wichtig war Kiphard das freie bzw. das unmerklich gelenkte Spiel. Kinder sollten sich weg vom Leistungsprinzip und hin zum fröhlichen Miteinander entwickeln (vgl. Zimmer 2012, S. 14ff.).

### 2.1 Begriff Psychomotorik

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde in Frankreich der Begriff Psychomotorik als ‚*rééducation psychomotrice*‘ kreiert. In *De l'acte à la pensée* von Henri Wallon wird erstmals von der Einheit der Psyche und der Motorik gespro-

chen (vgl. Hachmeister 1997, S. 9). Für Kiphard ist die Psychomotorik eine „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (Kiphard 1989, S. 12). Bereits zur Zeit der Entstehung des Begriffes Psychomotorik war ein Bereich die experimentelle psychologische Wahrnehmungsforschung, welche bis heute Anwendung in der Psychologie findet, wenn das motorische Verhalten durch die kognitiven Antriebs- und Steuerungskräfte angetrieben wird (vgl. Zimmer 2012, S. 19).

Ohne psychische oder gefühlsmäßige Prozesse wäre keine Bewegung des Körpers möglich, daher kann der Mensch als psychomotorische Einheit betrachtet werden. Somit ist die Psychomotorik die Einheit aus körperlich-motorischen und psychisch-geistigen Prozessen. Genau in dieser Wechselwirkung setzt die Psychomotorik als pädagogisch-therapeutisches Konzept an (vgl. Zimmer 2012, S. 22).

Aus dem Begriff Psychomotorik entstand durch die Professionalisierung der Begriff Motopädagogik. Heute werden sowohl der Begriff Motopädagogik als auch Psychomotorik gleichrangig verwendet. Psychomotorik stellt den geschichtlich gewachsenen Begriff dar, der mit dem Terminus Psyche sehr deutlich auf die Bereiche des Wahrnehmens, Erlebens, Fühlens und Denkens bei Bewegungshandlungen und die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Betrachtung des Menschen hinweist (vgl. Zimmer 2012, S. 19ff.).

## 2.2 Psychomotorische Förderung

### 2.2.1 Die Entwicklung der Psychomotorik von der Übungsbehandlung zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung

Im deutschsprachigen Raum wurde die Psychomotorik von Kiphards psychomotorischer Übungsbehandlung geprägt. Dieser Ansatz von Kiphard findet sich auch heute noch in den meisten psychomotorischen Grundlagen, auch wenn diese mittlerweile psychomotorische Erziehung, Förderung oder Entwicklungsförderung sowie Motopädagogik genannt werden. Im Zentrum der psychomotorischen Förderung stehen die Gesamtpersönlichkeitsentwicklung und ihre Förderung. Die Psychomotorik dient hier als Mittel zur Entwicklung von Fähigkeiten, zur Lösung sozialer Problemstellungen und Aufgaben sowie zur Entfaltung individueller Handlungsmöglichkeiten (vgl. Zimmer 2012, S. 38ff.). Kiphards Palette an Übungen reicht von Wahrnehmungsübungen, Zir-

kusaktivitäten, Akrobatik und Clownspielen bis hin zu Übungen zur Haltungserziehung (vgl. Kiphard 2001, S. 73f.; Zimmer 2012, S. 38ff.).

### 2.2.2 Psychomotorik und ihr handlungsorientierter Ansatz

Neben der Förderpraxis, als deren Begründer Kiphard gilt, entwickelte sich eine Richtung in der Psychomotorik, die als Grundlage der Handlungsfähigkeit eines Menschen die vielseitigen Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster sieht. Die Eigenaktivität soll durch anregungsreiche und strukturierte Bewegungsangebote aktiviert werden. Diese werden so adaptiert, dass das Kind Erfolgserlebnisse verspüren kann. Darauf basierend stehen die Stärken und die individuellen Interessen im Vordergrund und nicht die Defizite. Durch das spezielle Bewegungsangebot erlebt sich das Kind als handlungsfähig. Hier wird von einer Verbesserung der psychischen Ebene durch die Förderung des funktionell motorisch-physiologischen Bereiches ausgegangen (vgl. Zimmer 2012, S. 40ff.).

### 2.2.3 Psychomotorik versus sensorische Integrationsbehandlung

Die sensorische Integrationsbehandlung verfolgt den Ansatz, dass durch Beeinträchtigungen der Wahrnehmung die Gesamtentwicklung des Kindes gefährdet ist. Jean Ayres (2002), bedeutende Vertreterin der sensorischen Integrationstherapie, verweist speziell auf den Zusammenhang des vestibulären, des propriozeptiven und des taktilen Systems in der Entwicklung eines Kindes. Sie fasst diese Sinne auf drei Grundsinne zusammen, wobei für sie der Gleichgewichtssinn das alles vereinende Bezugssystem darstellt (vgl. Zimmer 2012, S. 42ff.).

### 2.2.4 Psychomotorik – kindzentrierte Entwicklungsförderung

In der psychomotorischen Förderung wird mithilfe der beiden wichtigen Medien – Bewegung und Spiel – Kindern zu einer positiven Einschätzung ihrer Person zu verhelfen und einen Zugang zu ihnen zu finden. Die Psychomotorik sieht sich hier als Hilfe zur Selbsthilfe. Essentiell für die Identitätsentwicklung werden in der Psychomotorik die Körper- und Bewegungserfahrungen gesehen, die für eine Aneignung der Wirklichkeit notwendig sind. Der Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes ist damit die zentrale Aufgabe (vgl. Zimmer 2012, S. 44ff.).

### 2.2.5 Psychomotorik – ein verstehender Zugang

In dieser Richtung der Psychomotorik wird das Bewegungsverhalten des Kindes ins Zentrum gerückt. Erlebnisse und Erfahrungen werden im Spiel nachgestellt und aufgearbeitet, was als großer Heilfaktor gesehen wird. Bewegt sich ein Kind, dann erfolgt dies meist in Fantasiegeschichten oder Bildern sowie in ganzen Inszenierungen. Kinder stellen in diesen Geschichten ihre Lebensthemen nach und bewegen sich darin, arbeiten sie nach verschiedenen Kriterien auf. Im Spiel ist es dem Kind weiters möglich, Bilder, die aus seiner Umwelt auf es einströmen, nachzuspielen und so auf seinen eigenen Erlebnishorizont zu übertragen. Sowohl der Sinn als auch das Spiel wird hinterfragt und beleuchtet, auch auftretendes störendes Verhalten bekommt hier den nötigen Platz (vgl. Zimmer 2012, S. 46f.).

### 2.2.6 Psychomotorik – ein systemisch-konstruktivistischer Zugang

Ende der 1990er Jahre erhielt in der Pädagogik und Psychotherapie eine Strömung zunehmend an Bedeutung, die sowohl Sichtweisen der Systemtheorie als auch des Konstruktivismus enthält. Diese Strömung geht davon aus, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt. Die Wirklichkeit wird von jedem Menschen selbst geschaffen. Zuschreibungen wie Bewegungsstörungen sind nach dieser Sichtweise keine real existierenden Störungen, sie dienen lediglich der beobachtenden Person zur Unterscheidung. Dieses Denken ist vom Konstruktivismus geprägt. Der systemische Ansatz verlangt jedoch ein ständiges Reflektieren der eigenen Beobachtungen und Wahrnehmungen und geht davon aus, dass wir dies nicht objektiv bewältigen können und immer unsere eigenen Konstrukte in diese Beobachtungen bzw. Wahrnehmungen mit hineinnehmen. Regina Klaes (1995), Renate Walthes (1995), Rolf Balgo (1998, 1999), wichtige Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes, sehen die Bewegung nicht als gestört, sondern beurteilen das Verstehen der Bewegung von Seiten der Erwachsenen als gestört. Sie sehen Therapeut/innen und Pädagog/innen als Störungssensible auf Grund ihrer Funktion, da sie Störungen schaffen, indem sie diagnostiziert werden. Sie sehen eine Therapie nur als sinnvoll an, wenn das Kind sich selbst gestört fühlt und diese Störung beheben will. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz kann und will nicht als eigenständige Methode gesehen werden, sondern vielmehr als Denkweise in andere Methoden integriert werden (vgl. Zimmer 2012, S. 40ff.).

### 3 Das Spiel

#### 3.1 Das Spiel als grundlegende Persönlichkeitsentwicklung des Menschen

Durch das Spiel werden grundlegende und individuelle Vorgänge des psychischen Geschehens in Gang gesetzt, die unmittelbar Einfluss auf das positive Erleben sowie das erfolgreiche Handeln haben, welche das fundamentale Lebenssystem des Menschen prägen. Diese wiederum setzen sich aus Spiel, Selbstwertgefühl und Geborgenheit sowie dem positiven Erleben zusammen (vgl. Mogel 2008, S. 10f.; S. 130ff.).

#### 3.2 Was bedeutet Spiel für das Kind?

Bei keiner anderen Tätigkeit setzen Kinder so viel Konzentration, Ausdauer, Aufmerksamkeit und Engagement ein wie beim Spiel. Um ein Spiel in Gang zu setzen, investieren Kinder ein hohes Maß an Aktivität. In weiterer Folge entwickelt das Spiel ein Eigenleben, welches seine Energien aus sich und dem Spielvorgang erhält. Sind diese Energien und Dynamiken nicht vorhanden, beginnt ein Kind nicht zu spielen oder führt dieses nicht fort. Das Bedürfnis zu spielen kann ein Kind nur von sich selbst heraus entwickeln und nur dann wird es spielen (vgl. Oerter 1999, S. 1ff; Mogel 2008, S. 10f.; Siegler, DeLoache & Eisenberg 2011, S. 193ff.).

#### 3.3 Das Spiel in der Psychomotorik

Kinder spielen zumeist nach Überthemen, die unmittelbar aus ihren Lebenssituationen stammen. In diesem Rahmen können Kinder in andere Rollen schlüpfen und somit aus ihren angestammten heraustreten. Im Spiel können etwa kontaktscheue Kinder in ihrer neuen Rolle ohne Probleme mit anderen Kindern in Kontakt treten oder Erlebnisse aufarbeiten, ohne diese sprachlich äußern zu müssen. Durch diese Chancen, die sich Kindern in diesen Symbol- und Rollenspielen in Bewegungsangeboten bieten, nimmt das Spiel eine wichtige Rolle in der Psychomotorik ein. Wichtig für Pädagoginnen und Pädagogen ist hierfür, einen Rahmen zu schaffen und das Spielgeschehen zu begleiten (vgl. Zimmer 2012, S. 47ff.).

### 3.3.1 Individuelle Sinnggebung und Bedeutungsoffenheit

Durch individuelle Erinnerungen, Erlebnisse und Vorstellungen schafft sich das Kind im Spiel fiktive Situationen, welche Symbolkraft für das jeweilige Kind besitzen. Durch das Nachspielen von Realsituationen werden Erinnerungen und Erlebnisse aufgearbeitet. Des Weiteren bietet sich dem Kind die Möglichkeit, Handlungsalternativen auszuprobieren. Im Spiel ahmen Kinder nicht nur die Rollen, die sie eingenommen haben, nach, sondern sie identifizieren sich auch voll und ganz mit diesen. Sie sind diese Rolle. Sie wird unter Einbeziehung aller körperlichen und gestischen Mittel ausgedrückt, was ebenso Gelegenheit zum Erproben von Verhaltensweisen bietet, die sich so für das Kind in der Realität nicht ergeben würden. Dem Kind wird je nach Wunsch ermöglicht, in stärkere oder schwächere Rollen zu schlüpfen. Schüchterne Kinder können in eine starke Rolle schlüpfen und dadurch ihr eventuell nicht so ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen erproben, fördern und stärken. Gerade Rollen, die das Kind im realen Leben fürchtet, werden gerne im Spiel eingenommen. Dadurch können Spannungen und Aggressionen abgebaut werden, unerfüllte und nicht erlaubte Wünsche konkret oder symbolhaft gelebt werden, um so das seelische Gleichgewicht zu stabilisieren (vgl. Zimmer 2012, S. 82f.).

### 3.3.2 Freiwilligkeit und Entscheidungsfreiheit

Gerade aus dem psychomotorischen Blickwinkel auf das Spiel ist der Grundsatz der Freiwilligkeit und der Entscheidungsfreiheit ein essentieller. Kann ein Kind seinen eigenen, freien Willen einsetzen, fühlt es sich ernstgenommen, und es erlangt die Gewissheit, Entscheidungen auch selbst für sein Leben mit-treffen zu können. Will man ein Kind ganzheitlich und langanhaltend durch Fördermaßnahmen erreichen, kann dies nur durch eine freiwillige und lust-volle Teilnahme am Spiel durch das Kind erfolgen. Durch die spielerische Täu-tigkeit schaffen es Kinder, Widerstände, denen sie im realen Leben aus dem Weg gehen würden, zu überwinden und Fertigkeiten zu üben, die für das Spiel notwendig sind. Ebenso ist es im Spiel für Kinder möglich, Bedürfnisse hintanzustellen und Ziele auch langfristig zu setzen. Kinder fordern daher ihre Selbstständigkeit immer mehr ein, sowohl verbal mit Ausdrücken wie ‚selber machen‘ als auch körperlich mit Widerstand bei Spielen, an denen sie sich nicht beteiligen wollen oder für die sie einen anderen inneren Plan haben (vgl. Zimmer 2012, S. 85).

### 3.3.3 Angst-Lust-Gefühle

Das bewusste Spielen mit Mut und Überwindung ist meist Teil psychomotorischer Bewegungsangebote und Förderung. Kinder durchleben hierbei eine Ambivalenz zwischen Angst und Lust sowie Neugier und Abwehr. Trauen sich Kinder vorerst bestimmte Aufgaben nicht zu, verspüren sie dennoch gleichzeitig Lust, an ihre eigenen Grenzen zu gehen und diese zu finden sowie die Auseinandersetzung mit der Ungewissheit des Ausganges. Eben dieser ungewisse Ausgang macht die Spannung der Spielsituation aus. Trotzdem bleibt das Kind Gestalter der Situation und ist in der Lage, die Spannung selbst zu regulieren. Die Unsicherheit, die das Kind auf Grund des Ausganges des Problems verspürt, lässt Spannung, Aufregung und Erregung im Kind entstehen. Wird die Spannung jedoch zu groß oder zu langandauernd, wird die Ambivalenz aufgehoben und das Kind bricht das Spiel ab. Auf diesen Faktor ist daher bei psychomotorischen Interventionen Acht zu geben und die Kinder weder zu unter- noch zu überfordern. Nur wenn der Schwierigkeitsgrad für die jeweiligen Kinder angepasst ist, wird Spannung über das Gelingen oder Nicht-Gelingen erzeugt. Da der Schwierigkeitsgrad auf Grund der Heterogenität einer Gruppe nicht einheitlich sein kann, müssen die Angebote so gestaltet werden, dass sie den Kindern verschiedene Lösungsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Zimmer 2012, S. 85f.).

### 3.3.4 Auswirkungen des Symbolspiels auf die Selbstentwicklung des Kindes

Es werden drei verschiedene Perspektiven des Selbstbezugs im Spiel unterschieden. Zum einen das Spiel als Mittel zur Selbstsymbolisierung. Spielzeug, Geräte sowie Spielsituationen können dem Kind als Symbole dienen, in denen es sich selbst wiederfinden kann. Ebenso können neben Objekten und Handlungen auch Fantasien als Selbstsymbole dienen. Das Kind empfindet es so, als wäre es selbst dieses (vgl. Zimmer 2012, S. 87f.).

Eine weitere Perspektive ist das Spiel als Selbstentwurf. Hier dient das Spiel als Raum, in dem Handlungsalternativen ausprobiert und Handlungsspielräume neu entworfen werden können. In diesem Rahmen kann das Kind an sich basteln und sich in neuen Zusammenhängen sehen, was zur dritten Perspektive, das Spiel als Selbstgestaltung, führt. Das Kind kann sich im Spiel eine Rolle neu entwerfen. Eine Rolle, mit der es sich identifizieren und Gefühle erleben kann, die im realen Leben nicht erlebbar wären. Ebenso wird das Verhältnis zu

den anderen Spielteilnehmer/innen neu definiert und zum Ausdruck gebracht. Um sich im Spiel auszuleben und auszuprobieren und all diese Perspektiven zu durchleben, müssen sowohl positive als auch negative Gefühle Raum bekommen. Dieser sollte gemeinsam von den Spielteilnehmer/innen festgelegt werden (vgl. Zimmer 2012, S. 87f.).

### 3.3.5 Handeln in sinnhaften Zusammenhängen

Charakteristisch für eine psychomotorische Spielsituation ist deren vorbereitete Umgebung, die der/die Erwachsene vorab gestaltet, die Ausgestaltung und Aufnahme des Angebotes obliegt jedoch dem spielenden Kind. Defizite werden nicht in sinnreduzierten Handlungszusammenhängen sondern als komplexe Bewegungsangebote und Situationen, die vom Kind mitbestimmt werden, gefördert. Es muss dem Kind ermöglicht werden spontan zu handeln, um dadurch sinnvolle und interessante Erfahrungen zu machen. Die Psychomotorik ermöglicht durch das spezifische Bewegungsangebot ein spontanes Handeln des Kindes und stellt dieses vor Situationen, in denen es Mut braucht und in denen es gleichzeitig Lust und Freude verspürt, sich den Herausforderungen zu stellen und diese zu überwinden (vgl. Zimmer 2012, S 87f.).

## 4 Psychomotorischer Spielraum – Umsetzung in der Primarstufe

Folgende Gesichtspunkte sind für die Konzeption psychomotorisch orientierter Lernräume relevant: a.) Übungen mit der passenden Zielsetzung werden möglichst nahe an die Realität angelehnt um einen bestmöglichen Transfer in den Alltag zu schaffen. Hierfür ist es notwendig, dass die Aktivität so gestaltet ist, dass neues Verhalten möglich und erlebbar ist und so die neuen Verhaltensmuster erlebt werden und dies zu neuen sozial verträglichen und individuell positiven Strategien führt. b.) Die Aufgabenstellungen müssen der Gruppenheterogenität gerecht werden und bieten idealerweise Raum für alternative Zielerreichung. c.) Es werden komplexe Problemstellungen provoziert, durch die ein hohes Maß an Strategie, Flexibilität, Entscheidungskompetenz und Konfliktfähigkeit gefordert wird, wobei die Problemlösung und der dazu gehörige Prozess und nicht so sehr die Zielerreichung im Vordergrund steht. d.) Um sowohl die Neugier als auch den Ernstcharakter zu wecken, sollten die Übungen einen hohen Aufforderungscharakter und überprüfbare Konsequenzen bieten und besitzen. e.) Die Elemente werden so gewählt, dass sie sowohl

für die/den Einzelne/n ein hohes individuelles Risiko und auch einen hohen Anspruch an die Lösung ausstrahlen, jedoch nicht als unüberwindbar und unlösbar wahrgenommen werden. f.) Um den Kindern ein selbstverantwortetes Lernen zu ermöglichen, brauchen diese selbstgewählte (Lern-) Ziele. g.) Der Gruppe werden die Übungen präsentiert und Sicherheitsregeln definiert, um ihr danach weitgehend den Verantwortungs- und Entscheidungsspielraum sowie die Selbstverantwortung zu überlassen. h.) Einen hohen Stellenwert und damit fix verankert ist die abschließende Reflexion, bei der aus dem Erlebten Erfahrung und Wissen wird.

#### 4.1 Rolle der Lehrerinnen und Lehrer

Psychomotorisch durchdachte Settings alleine reichen nicht aus, um die zwischenmenschliche Zusammenarbeit und Interaktivität von Kindern auf ihren individuell differierenden motorischen Leistungs- und Lernniveaus anzuregen. Es sind auch die Pädagog/innen(teams), die sich ihrer Parts innerhalb der speziellen Rahmenbedingungen bewusst und in selbigen gefestigt sind. Entscheidend ist, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen in ihre offerierende, stützende, teilweise führende und wegweisende Rolle vertiefen, die insbesondere im (freien) Spiel auf Pädagog/innenebene unmissverständlich festgelegt und abgesprochen sein muss (vgl. Zimmer 2012, S. 161ff.).

### 5 Zusammenfassung

Das bewegte Spiel im psychomotorischen Setting bietet Kindern unter anderem: 1.) Aufgaben, die zu einer Handlungsfähigkeit beitragen, die unmittelbar zur Kontaktaufnahme mit anderen anregen. 2.) Bewegungserziehung ermöglicht nonverbale Gruppenkontakte. 3.) Kinder mit verbalen Ausdrucksschwierigkeiten bekommen Gelegenheit, ihren Körper als elementares Ausdrucksmittel zu erfahren und zu gebrauchen. 4.) Die räumliche Nähe gibt unwillkürlich Berührungspunkte und fordert zum gemeinsamen Tun auf. 5.) Partner- und Gruppenübungen lehren aufeinander einzugehen, auf die/den Anderen Rücksicht zu nehmen, Hilfe zu geben, Andere zu gemeinsamem Tun aufzufordern, sich abzugrenzen, seine eigenen Grenzen und die der Anderen zu erfahren, gestaute Energien freizulassen und Gefühle auszudrücken. 6.) Inhalte können individuell an das Können und die Fähigkeiten der Kinder optimal angepasst werden, wobei unzählige Variationen möglich sind. 7.) Im spielerischen Tun

lassen sich soziale Ziele freudvoll anstreben (vgl. Eder-Gregor 2001). Durch das Erlernen von entsprechender Rücksichtnahme und Hilfestellungen können auch Kinder und Jugendliche einer heterogenen Gruppe spielerisch und sportlich zueinander finden.

## 6 Ausblick

Sowohl die wissenschaftliche als auch die praktische Bedeutung der Psychomotorik ist in Österreich noch wenig bekannt. Psychomotorik ist eine Wissenschaft, bei der – wie der Name schon besagt – sowohl die Psyche als auch die Motorik im Fokus stehen und die gegenseitige Stimulation und Wechselwirkungen erforscht werden, um so Methoden zur gezielten Förderung entwickeln zu können. Die Botschaft der Psychomotorik könnte man mit „mens sana in corpore sano“ kurz zusammenfassen (vgl. Kiphard 1989, S. 12ff.; Zimmer 2012, S. 10ff.).

Dieser Beitrag soll auf die Implementierung und Umsetzung der psychomotorischen Grundsätze zur ganzheitlichen Förderung und im Speziellen der Förderung der kooperativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in der Primarstufe aufmerksam machen. Die aufgezeigten Ergebnisse und Beispiele zur Umsetzung zeigen, wie wichtig die Umsetzung der bereits im Lehrplan verankerten Grundsätze der Psychomotorik mit all ihren Facetten in der Primarstufe ist. Besonders die Angebote zur Kommunikation und Interaktion, um daraus in weiterer Folge kooperative Fertigkeiten zu entwickeln, sollten fixer Bestandteil eines Schultages und des miteinander Lebens und Lernens werden.

## Literatur

- Ayres, Anna Jean (<sup>4</sup>2002): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin: Springer.
- Balgo, Rolf (1998): Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann.
- Balgo, Rolf (1999): Wir sehen mit unseren Armen und Beinen. Die Einheit der Bewegung und Wahrnehmung aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: Praxis der Psychomotorik – Zeitschrift für Bewegungserziehung, 24 (1), S. 4-13.
- Eder-Gregor, Beatrix (2001): Das spontan Bewegte ist also das Lebendige! Thesen und Gedanken zum Thema Bewegung, Spiel und Sport mit Menschen mit Behinderungen. Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh5-01-eder-spontan.html#idp329536> (2017-02-19).

- Hachmeister, Bernd (<sup>1</sup>1997): Psychomotorik bei körperbehinderten Kindern. Entwicklung und Förderung. Basel: E. Reinhardt.
- Irmischer, Tilo (<sup>2</sup>1993): Ursprünge. In Irmischer, Tilo; Fischer, Klaus (Hg.): Psychomotorik in der Entwicklung. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, S. 9-18.
- Kiphard, Ernst J. (<sup>1</sup>1989): Psychomotorik in Praxis und Theorie. Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie. Gütersloh: Flöttmann Verlag.
- Kiphard, Ernst J. (<sup>2</sup>2001): Motopädagogik. Dortmund: Modernes Lernen.
- Klaes, Regina; Walthes, Renate (1995): Über Sinn und Unsinn von Bewegungsstörungen. In Prohl, Robert; Seewald, Jürgen (Hg.): Bewegung verstehen: Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre. Schorndorf: Hofmann, S. 237-262.
- Mogel, Hans (<sup>3</sup>2008): Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Oerter, Rolf (<sup>2</sup>1999): Psychologie des Spiels. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Siegler, Robert; DeLoache, Judy; Eisenberg, Nancy (<sup>3</sup>2011): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Zimmer, Renate (<sup>13</sup>2012): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Verlag Herder.

## Zum Autor

Matthias Bischoff, BEd. MA, klassenführender Lehrer an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrtätigkeit im Hochschullehrgang für Freizeitpädagogik, Studien: Lehramt für Sonderschule, Studium Psychomotorik Universität Wien

Kontakt: [matthias.bischoff@phwien.ac.at](mailto:matthias.bischoff@phwien.ac.at)

# Language Awareness an der PVS – Sprache sichtbar machen – Sprachbewusstheit fördern

Dorit Blum, Dagmar Gerl

## Abstract

Dieser Beitrag widmet sich dem Thema Sprachförderung durch ein sprachdidaktisches Konzept, das Schülerinnen und Schüler beim Sprechen und Nachdenken über Sprache unterstützen, sowie ihnen helfen soll Sensibilität für Sprache, ihre Strukturen, Formen, Funktionen und Gebrauch zu entwickeln.

## Schlüsselwörter

Sprachbewusstheit, Sprachförderung, durchgängige Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen

## 1 Ausgangslage

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet“ (Frank Harris).*

Die Tätigkeit an einem Schulstandort mit einem überwiegenden Anteil von Schülerinnen und Schülern, die eine andere Herkunftssprache als Deutsch sprechen, sowie persönliches Interesse aufgrund eigener Erfahrungen während einer mehrjährigen Unterrichtstätigkeit im Ausland und die Herausforderungen des Schulalltages an einer Praxisvolksschule unterstützten das Interesse an dem Thema Sprachförderung. Die Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler der sogenannten dritten Migrationsgeneration noch immer mit nur geringen Sprachkenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch folgen können, wecken das Bedürfnis eigene wichtige Unterrichtserfahrungen durch wissenschaftliche Methoden zu ergänzen und einen internationalen Vergleich zur

adäquaten Unterstützung der eigenen Unterrichtsarbeit zu diesem Thema im Schulalltag zu suchen und anzuwenden. Die Frage: „Ist es sinnvoll die unterschiedliche, sprachliche Herkunft der Kinder zum Unterrichtsthema zu machen?“ beantwortet ein sprachdidaktisches Konzept, das Mehrsprachigkeit in die Unterrichtssprache integriert. Dieses Konzept ist eine in Großbritannien entwickelte und erprobte Methode, die unter dem Namen *Language Awareness* bekannt wurde. Der Ansatz dieser Methode bemüht sich um Erhöhung von Aufmerksamkeit für Sprache und Sprachen, um die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Der Einbau von interkulturellen Elementen wie mehrsprachiges Begrüßen, das Singen von Liedern in mehreren Sprachen, mehrsprachige Theaterstücke, das Einbeziehen der Sprachen der Schülerinnen und Schüler in den Schulalltag, gezielte mehrsprachige Leseprojekte und auch das mehrsprachige Alphabetisieren sind Teil der erprobten oder gegenwärtigen Unterrichtskultur, die durch einige Maßnahmen des erwähnten Konzeptes erweitert werden sollen. Anhand von einfachen Beispielen aus dem Unterrichtsalltag soll aufgezeigt werden, dass *Language Awareness* ganzheitliches, entdeckendes Lernen in Zusammenhängen beinhaltet. Damit lassen sich wirkungsvolle Effekte erzielen.

## 2 Theoretischer Hintergrund

### 2.1 Interkulturalität als Unterrichtsprinzip

Das Phänomen der Mehrsprachigkeit an Schulen in urbanen Ballungsgebieten ist Alltagsrealität und kein Übergangsphänomen. Kinder verschiedener sozialer und sprachlicher Herkunft sollen voneinander und miteinander lernen. Auch an der beschriebenen Schule ist die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich oder vor allem Deutsch in der Familie sprechen, gering und kontinuierlich sinkend. Diesen Herausforderungen begegnet die Praxisschule der Pädagogischen Hochschule Wien durch integrative und additive Sprachförderung. Das Einbeziehen von sprachlichen Ressourcen der Kinder, sowie die Förderung der Zusammenarbeit ist Teil der Schulkultur. Die multilinguale Klasse verlangt, entsprechend dem bildungspolitischen Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen*, nach dem Anwenden von umsetzbaren Modellen.

*„Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und Lehrer/innen bei ihrer Arbeit unterstützen. Durch das Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen soll ein Beitrag zum gegenseitigen Verständnis, zum Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schüler/innen sollen ermuntert werden Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.“ (BMB o.J.: Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen)*

Dieses Unterrichtsprinzip plädiert Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag eher als Chance und gesellschaftliche Ressource denn als Defizit zu erkennen, daraus resultiert ein Schwerpunkt, der sich über den ganzen Fächerkanon des Lehrplans erstreckt. Um Ähnlichkeiten und kulturelle Unterschiede bewusst zu machen, bedarf es aber einer kritischen Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Werten, vorgefassten Ideen und Meinungen. Mehrsprachigkeit bedeutet, dass man mehr als eine Sprache spricht, die Definition des Begriffes *Mehrsprachigkeit* ist vielfältig und wird im schulischen Kontext oft definiert als Fähigkeit in mehreren Sprachkontexten zu kommunizieren – und dies unabhängig davon, auf welche Weise die beteiligten Sprachen erworben oder wie gut sie beherrscht werden (vgl. Lüttenberg 2010).

Mehrsprachigkeitserziehung ist also Aufgabe des Unterrichts und bedingt aktive Akzeptanz sprachliche Vielfalt herzustellen, was für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund motivierend für weiteres Lernen sein kann (vgl. Gogolin 2008, S. 13 ff.).

## 2.2 Österreich spricht viele Sprachen

Schule in Österreich ist mehrsprachig. Man zählt weltweit tausende und hunderte von Sprachen in Österreich.

*„Es gibt kein allgemeingültiges oder natürliches Kriterium, nach dem eindeutig unterscheidbar wäre, was eine Sprache ist, was eine Varietät. Sprachen sind nicht zählbar. Was eine eigene Sprache ist und was nicht oder wer zu einer Sprachgemeinschaft dazugehört und wer nicht, wird in hohem Maß durch historische und politische Verhältnisse bestimmt.“ (BMB, o.J.)*

Die deutsche Sprache innerhalb Österreichs weist selbst – wie alle anderen Sprachen auch – regionale Varianten auf. Die Sprachenvielfalt des Landes er-

klärt sich einerseits aus der österreichischen Geschichte als ehemaliger *Vielvölkerstaat* und ist andererseits das Resultat einer Zuwanderung aus allen Teilen der Welt. Heute gebrauchen etwa 23% der Kinder, die eine österreichische Pflichtschule besuchen, neben dem Deutschen mindestens eine weitere Sprache im Alltag.

Im Kontext von Mehrsprachigkeit begegnet man häufig Begriffen wie Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache, Unterrichtssprache, Minderheitensprache, Familiensprache, Alltagssprache, Bildungssprache und vielen mehr. So vielfältig wie die Begriffe so variantenreich stellen sich die Alltagsphänomene dar.

*„Es gibt Familiensprachen, die von einer Zweitsprache überholt werden; Fremdsprachen, die zu Kommunikationssprachen werden; Dialekte, die sich neben der Standardsprache behaupten; Minderheitensprachen, die bewusst erhalten und gepflegt werden; Herkunftssprachen, die nachträglich ausgebaut oder neu aktiviert werden; Migrantensprachen, aus denen Wörter oder Redewendungen in die Kommunikation im Deutschen übernommen“* (Gogolin, o.J.).

Alle verwenden täglich verschiedene Arten von Sprache. Als Erstsprache bezeichnet man die Sprache, die ein Kind am besten beherrscht und die es am häufigsten anwendet. Oft aber nicht zwingend sind Mutter- und Erstsprache deckungsgleich, im Gegensatz zu Zweit- und Fremdsprache wurde sie früh und ungesteuert erlernt.

Vor diesem komplexen Hintergrund verdient jene Sprache und Sprachform, mit der Lerninhalte im schulischen Alltag vermittelt werden, besondere methodische Aufmerksamkeiten. Alltagssprache und Unterrichtssprache sind nicht gleich. Arbeitsanweisungen in Büchern verwenden keine Alltagssprache, sondern eine sogenannte *Bildungssprache*. Als Bildungssprache wird ein Teilbereich der deutschen Sprache verstanden, der zwischen Alltagssprache und Fachsprache vermittelt und sich durch Wortschatz und Satzbau von dieser unterscheidet. Für die schulische Kommunikation charakteristisch wäre z.B. Beschreiben, Erklären, Zusammenfassen und Vergleichen. Bildungssprache und schulische Leistungen stehen in einem engen Zusammenhang, deren Erwerb in einer Zweitsprache eine besondere Hürde zu sein scheint (vgl. Gogolin 2008, S. 13 ff.).

Sprachliche Gründe, die den Bildungserfolg von Lernenden beeinflussen, sind: a.) eine nicht altersadäquate Unterrichtssprache, b.) die Unterrichtspra-

che ist nicht die Herkunftssprache, c.) die Unterrichtssprache ist nicht die Alltagssprache und d.) die sprachlichen Kontexte sind nicht bekannt (vgl. Luchtenberg 1994, S. 2f.). Der herkömmliche Sprachunterricht in der Schule beschränkt sich nicht nur darauf Werkzeuge für die Kommunikation zu vermitteln, sondern auch die bildungssprachlichen Themen des Lehrplanes in allen Gegenständen verstehen zu lernen. Sprache verlangt als zentralen Faktor des gesamten Unterrichts verstanden zu werden und benötigt das Konzept einer durchgängigen Sprachbildung.

### 2.3 Durchgängige Sprachbildung durch Scaffolding

Eine optimale Sprachförderung an Schulen mit Mehrsprachigkeit erfordert die Kombination von Erfahrungen aus der Praxis mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und konkreten methodischen Maßnahmen. Durchgängige Sprachbildung ist ein Sammelbegriff für eine Reihe von sprachdidaktischen Vorschlägen mit bildungspolitischer Orientierung und zählt zu den Methoden des sprachsensiblen Unterrichts, darunter versteht man sprachliche Hürden mit Empfindsamkeit zu meistern. In der Schule geht es nicht primär darum Deutschkenntnisse für Verständigung und Unterhaltung im Alltag zu vermitteln, das wäre für einen langfristigen Schulerfolg mit Sicherheit nicht ausreichend. Sprachbildung betrifft alle Fächer. Bildungssprache fordert Sprachkompetenzen, die erworben werden müssen um gleiche Bildungs- und Zukunftschancen zu eröffnen. Während eine Alltagssprache auch ohne formalen Unterricht mehr oder minder schnell erworben werden kann, dauert der Erwerb einer Bildungssprache bis zu acht Jahren (vgl. Beese & Benholz 2014, S. 16).

Die bildungssprachlichen Themen werden in den diversen Gegenständen vom Lehrplan festgelegt. Bildungssprachliche Unterstützung nützt allen Lernenden ob ein- oder mehrsprachig. Das Ziel einer durchgängigen Sprachbildung ist mangelnde Sprachkompetenz auszugleichen. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung setzt jedoch eine sorgsame Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten voraus. Wortschatz wächst kontinuierlich und ist jener Teil des Spracherwerbs, der im Grunde nie abgeschlossen ist. Um bildungssprachliche Kompetenzen im schulischen Alltag zu stärken, braucht es Unterstützung. Eine Form dieser Unterstützung bietet die Methode des Scaffolding. Scaffolding ist ein englischer Begriff und bedeutet übersetzt *Gerüstbau*. Im pädagogischen

Kontext kann darunter der Bau von Lerngerüsten verstanden werden zur vorübergehenden Unterstützung von Lernenden beim Spracherwerb und in allen Fächern, um neue Kompetenzen und neues Wissen zu erwerben. Zu Scaffolding gehört aber auch das bewusste Anwenden eigener Strategien, wobei die Methode vor dem Inhalt Vorrang hat. Scaffolding folgt dem Grundsatz von Maria Montessori „*Hilf mir, es selbst zu tun!*“ Es ist also eine vorübergehende gezielte Unterstützung und Lenkung, die dem Alter, Entwicklungsstand und Erfahrungshorizont der Lernenden entspricht. Sobald sie in der Lage sind, die Aufgabe eigenständig zu bearbeiten, kann dieses Gerüst wieder entfernt werden.

Scaffolding fördert und fordert. Diese zeitintensive, aber effektive Methode wird an der beschriebenen Schule unter anderem auch im Zusammenhang mit forschendem Lernen angewandt. In der Forscher/innenwerkstatt haben einige Lehrpersonen Aufgabenstellungen und Versuchsreihen vorbereitet, die durch diese Methode unterstützt werden. Jede vorübergehende Hilfestellung für Lernende zur Autonomie kann dieser Methode zugeordnet werden. Scaffolding unterstützt Lernende künftig ähnliche Aufgaben und Herausforderungen eigenständig zu lösen. Konkret werden den Lernenden sprachliche Hilfestellungen etwa in Form von Anleitungen oder Nachfragen angeboten. Ein bewusster Spracheinsatz verlangt die Sprache sowohl strukturell, grammatikalisch, als auch inhaltlich an das lernende Kind anzupassen. Kinder können nur das aus dem umgebenden Sprachangebot aufgreifen, was im Rahmen ihrer nächsten Entwicklung liegt. Ein frühes Trainieren bzw. Einfordern sprachlicher Elemente, die erst später im Spracherwerb folgen, kann sich auf den Erwerb der anderen Elemente hemmend auswirken (vgl. Bäck, Hajszan & Hartel 2014, S. 23ff.).

*Language Awareness* kommt ursprünglich aus Großbritannien und zielt darauf ab, die Herkunftssprache unter der Perspektive des Sprachvergleichs in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen, um Interesse an Sprache und Vielfalt zu fördern. Innerhalb eines Klassenverbandes wird durch Einbeziehen der vorhandenen Sprachen in das Unterrichtsgeschehen Sprachlernbewusstheit, Sprachaufmerksamkeit und Sprachsensibilisierung geübt (vgl. Gürsoy 2010, S. 1f.).

„*Das Nachdenken über die Mutter- und Zweitsprache bewirkt, dass Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit wird*“ (Andresen & Funke 2006, S. 440).

*Language Awareness* betrachtet Sprache ganzheitlich und bezieht die nonverbale Kommunikation mit ein. Eine Unterrichtskultur, die Mehrsprachigkeit akzeptiert und einbezieht, kann Sprachen zulassen, Sprachen herbeiholen, Sprachvergleiche anstellen und sich auf Neues/Fremdes einlassen.

*„Eine interkulturelle sprachliche Bildung ist daher im Wesentlichen durch Offenheit gegenüber Vielfalt gekennzeichnet. In Verbindung mit Language Awareness bedeutet dies also nicht mehr, aber auch nicht weniger als die Berücksichtigung der zwei- und mehrsprachigen Situation und Lebenserfahrungen in allen Bereichen, in denen sprachliche Aspekte von Relevanz sind“* (Luchtenberg 1994, S. 3).

Das Konzept *Language Awareness* (LA) hat in der Grundschule im Wesentlichen die Funktion, den Lernenden die eigene Mehrsprachigkeit bewusst zu machen und die Mehrkulturalität Europas und der Welt in den Schulalltag zu integrieren. In der Praxis bedeutet dies bei Wortschatzerweiterungs- und Grammatikübungen einen Bezug zu Fremdsprachen (z.B. Englisch) und Herkunftssprachen (z.B. Türkisch, Kurdisch, Bosnisch etc.) herzustellen. Keineswegs beschränkt sich der LA-Ansatz in der Grundschule auf den Sprachunterricht, vielmehr betrifft er den ganzen Fächerkanon, der die Bedingungen des Spracherwerbs mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Ein LA-orientierter Unterricht vermittelt Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer (vgl. Oomen-Welke o.J., Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht).

### 3 Language Awareness (LA) in der Praxis

Language Awareness in der Praxis bedeutet, Zulassen, Einlassen, Hereinholen, Vergleichen und die unterschiedlichen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Sprachbiographien zu thematisieren sowie die sprachliche Differenz zum Anlass des sprachlichen und sozialen Lernens zu machen. Vom Beschäftigen mit vielen Sprachen profitieren alle Lernenden einer Klasse. Durch das Erkennen von Unterschieden wird die Bedeutung der Sprachform leichter verstanden. LA-Ansätze in der Praxis suchen Möglichkeiten über Sprache zu reflektieren. Methodisch steht der spontane oder angeleitete Vergleich von Sprachen im Mittelpunkt. Die vorgestellten Beispiele sind einfach umsetzbar und versuchen Sprachbewusstheit aufzubauen und Anlässe für die Arbeit an Sprache im Unterricht zu initiieren.

Hierfür werden folgende Anregungen genannt: Namen in verschiedenen Sprachen in Bezug auf Schreibweise, Aussprache, Herkunft etc. vergleichen, die Bedeutung von Namen der Kinder einer Klasse erforschen, Eigennamen in der Werbesprache suchen, unterschiedliche Bezeichnungen von Städten in Europa benennen wie z.B. Wien, Vienna, Pec, in vielen Sprachen zählen lernen, mehrsprachiges Fußballvokabular erforschen, Geburtstags- und andere Wünsche formulieren, Tiernamen in verschiedenen Sprachen vergleichen, Wochentage in einer Fremdsprache zuerst raten, dann ordnen lassen, Erstellen von Wortfeldern und diese von den Lernenden in die Erstsprache übersetzen lassen, ein mehrsprachiges Buch schreiben, Sprachbildung durch kulturelle Teilhabe durch Einführung in das sprachspielerische Schreiben, Organisieren von Sprachentagen oder Projekttagen zu Sprachfamilien, Alltagsroutinen in verschiedenen Kulturen vorstellen, grammatikalische Eigentümlichkeiten vergleichen, um grammatikalische Besonderheiten des Deutschen bewusst wahrzunehmen sowie die Sprachen der Schülerinnen und Schüler sichtbar machen (vgl. Großschmidt-Thierer & Ulrich-Hinterecker 2011, S. 90 ff.).

Das Ziel aller Bemühungen ist Neugierde und Interesse auf Sprachen- und Kulturvielfalt zu wecken. Beim mehrsprachigen Deutschunterricht geht es immer um das aktive Einbeziehen der vorhandenen Schüler/innensprachen durch eine kontrastive Sprachbetrachtung. Sprachvergleiche sind didaktisch sinnvoll, da eine Reflexion der eigenen Sprache gerade aus dem Abstand gegenüber dem, was man automatisiert beherrscht, entsteht (vgl. Rothstein 2011, S. 9 ff.).

### 3.1 Sprache sichtbar machen – die Sprachen der Schülerinnen und Schüler

Sprachaufmerksamkeit setzt Sprachbewusstheit voraus. Die Idee, die Sprache der Schülerinnen und Schüler sichtbar zu machen, entsteht aufgrund einer Fortbildung. Durch sogenannte *Sprachmännchen*, wie sie Krumm und Jenkins (2010) entwickelt haben, lässt sich viel über die persönliche Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu ihren Sprachen erfahren (vgl. ebd.).

Das vorgestellte Beispiel wird in einer zweiten und vierten Schulstufe sowie einer Mehrstufenklasse (1.-4. Lernjahr) im Rahmen der integrativen Sprachförderung mit ca. 65 Kindern umgesetzt.

### 3.1.1 Philosophieren über Sprache

Als Einführung und zur besseren Verständlichkeit der Aufgabenstellung findet in allen Gruppen eine philosophische Gesprächsrunde als Vorbereitungsphase zum Thema: „Was ist Sprache?“ statt, wobei folgende Fragen gestellt werden: „Wer kennt Geheimsprachen? Woran erkennen wir sie? Können Tiere sprechen? Welche Tiersprachen verstehen wir? Was versteht man unter Körpersprache? Warum sind Sprachen verschieden? Gibt es Sprachen ohne Wörter? Was ist Gebärdensprache?“ Auch jüngere Kinder tauchen hier in das Sprachuniversum ein und finden unzählige Beispiele.

### 3.1.2 Die Sprachen der Schülerinnen und Schüler

Im nächsten Schritt werden die Kinder aufgefordert Sprachen zu finden, die für sie eine persönliche Bedeutung haben. Das Nachdenken über die eigene Sprachenvielfalt ist ein wichtiger Teil dieser Aufgabenstellung, wobei Fragen gestellt werden: „Welche Sprache mag ich gerne, kann ich gut, benutze ich häufig, brauche ich? Welche Sprache ist meine Familiensprache? Welche Sprachen möchte ich noch lernen?“

Alle gefundenen Sprachen werden an der Tafel notiert. Schnell wird klar, wie viele verschiedene Sprachen innerhalb einer Gruppe entdeckt werden können. Monolingual ist niemand, auch Varietäten wie Wienerisch, Steirisch, Kärntnerisch, etc. werden als Sprachen notiert und anschließend übergeordnet als Dialektsprachen zusammengefasst. Zwischendurch hören wir uns den aktuellen Wochentag sowie einige Sätze, wie: „Ich mag Schokolade.“ in allen gefundenen Sprachen an. Alle Beiträge werden mit Freude aufgegriffen.

### 3.1.3 Sprachenmännchen nach Krumm

Nun erhalten die Schülerinnen und Schüler die leere Vorlage eines *Sprachenmännchens* und den Auftrag alle gefundenen Sprachen, die eine persönliche Bedeutung haben, aufzuschreiben und jeder Sprache eine Farbe zuzuordnen. Das Portrait soll nun mit Farbe gefüllt werden, wobei jede Farbe im Portrait eine Sprache darstellt. Je höher die persönliche Bedeutung einer Sprache, desto mehr darf die dafür gewählte Farbe im *Sprachenmännchen* vertreten sein. Anhand von einigen Beispielen werden Hilfestellungen gegeben, wie man über die Bedeutung der Sprache im eigenen Leben reflektieren kann. Um die Aufgabenstellung noch klarer zu verdeutlichen und willkürliches Ausmalen zu verhindern, malen die Lehrpersonen ein persönliches *Sprachenmänn-*

chen an die Tafel und geben dazu Erklärungen ab. Jede Farbe in der Lehrer/innenzeichnung repräsentiert eine Sprache und wird in einer Legende eingetragen. Es empfiehlt sich die Lehrer/innenpräsentation während der Schüler/innenaktivität wieder zu verdecken, um einen möglichen Nachahmeffekt zu mindern. Das Interesse der Kinder erscheint durchgehend in allen Gruppen groß, sogar der abstrakte Begriff *Legende* wird von den meisten verstanden. Ziel der Aktivität ist eine Reflexion über die eigene Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, sowie die Sprachenvielfalt der Mitschüler/innen sichtbar zu machen. Für viele Kinder ist Englisch bereits eine Drittsprache, die ebenfalls im Portrait einen bestimmten Platz erhält. In allen Gruppen werden eifrig Portraits erstellt. Schon während der Ausmalphase werden Gespräche über Sprachen geführt. Selbst Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr können die Aufgabenstellung umsetzen. Dieser Eifer und die Freude am Tun bestätigen die in der Literatur vertretene Expert/innenmeinung. Nur wenige scheinen die Aufgabenstellung nicht verstanden zu haben bzw. brauchen zusätzliche Erklärungen.

### 3.2 Präsentation der Ergebnisse

Die Bereitschaft, über das eigene Portrait zu berichten, ist groß. Die Präsentationen erfolgen in Kleingruppen, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben über sich zu sprechen und mehr über seine Mitschüler/innen zu erfahren. Interessant für die Lehrpersonen sind die Ergebnisse einiger Kinder, die der Zweitsprache Deutsch eine höhere Bedeutung geben als ihrer Erstsprache. Manche Kinder bewerten die Herkunftssprache und die Zweitsprache gleich. Eine hohe Gewichtung zugunsten der Zweitsprache findet sich ausschließlich bei jenen Kindern, die diese auch gut beherrschen. Geringe Sprachkompetenzen in der Zweitsprache lassen sich an den Portraits erkennen und ablesen, da die Erstsprache auch flächenmäßig sehr dominant vertreten ist. Einige Kinder betonen ihre emotionale Sprachbeziehung, indem sie beispielsweise ein Herz in einer bevorzugten Sprache malen. Einige Schülerinnen und Schüler der zweiten Schulstufe malen bereits selbstbewusst Haare, Strümpfe oder Schuhe in der englischen Farbe. Um die Ergebnisse für alle Mitschüler/innen, Eltern und Studierenden sichtbar zu machen, werden die Portraits gruppiert und in den jeweiligen Klassenräumen präsentiert.

Die Mehrheit der Kinder nennen drei Sprachen, wobei stets Englisch als dritte Sprache genannt wird, die beiden anderen Sprachen sind Erst- und Zweitsprache. Schülerinnen und Schüler deren Herkunftssprache Deutsch ist, geben ebenfalls mehrere Sprachen an, vorwiegend Dialekte und Englisch.

Dieses Ergebnis ist doch überraschend, da beinahe die Hälfte aller Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, dieser Zweitsprache eine höhere oder gleichwertige Gewichtung als ihrer Erstsprache geben. Das zeigt, dass schon junge Kinder eine Sprachbewusstheit entwickeln und belegt eine positive Identifikation mit der Zweitsprache.

#### 4 Zusammenfassung

Von diesem bewährten Konzept sind in der Schulrealität nicht unbedingt rasche Wunder zu erwarten, wenn jedoch Sprache grundsätzlich das Ausgangsthema ist, kann mit Erfolgen gerechnet werden. Nachdenken über Sprache beeinflusst nicht nur die Einstellung der Lernenden zur Mehrsprachigkeit, sondern ändert auch die Einstellungen der Lehrenden. *Language Awareness* unterstützt das Lernen voneinander und miteinander. Wirkungsvolle Sprachförderung grenzt Verbote und Herabsetzungen der Herkunftssprachen aus. Im Sinne von *Language Awareness* muss sich Deutschdidaktik der Mehrsprachigkeit verpflichten. Unterschiedliche Sichtweisen zu berücksichtigen und sich auf sie einzulassen, macht das Lernen interkulturell. Entsprechende Vorgaben und Empfehlungen in Lehrplänen würden im Schulalltag eine Didaktik der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung von *Language Awareness* unterstützen. Spezifische Materialien für *Language Awareness* sind vorhanden aber noch rar. Die Unterrichtsbeispiele belegen jedoch, dass eine Sensibilisierung der Sprachbewusstheit von allen Schülerinnen und Schülern mit großem Interesse aufgenommen wird. Die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit bereitet auf eine mehrsprachige Gesellschaft vor und stärkt die gegenseitige Akzeptanz.

#### 5 Literatur

Andresen, Helga; Funke, Reinhold (<sup>2</sup>2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut et al. (<sup>2</sup>2006) (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 1, Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 438-451.

- Beese, Melanie; Benholz, Claudia (Hg.) (2014): Sprachbildung in allen Fächern. Klett-Langenscheidt, München
- Bäck, Gabriele; Hajszan, Michaela; Hartel Birgit (Red.) (2014): Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Charlotte Bühler Institut. Abrufbar unter: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden-zur-sprachlichen-F%C3%B6rderungen.pdf> (20.05.2017).
- BMB Bundesministerium für Bildung: Interkulturelles Lernen. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult\\_lernen.html](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html) (12.04.2017).
- BMB Bundesministerium für Bildung: Schule Mehrsprachig. Abrufbar unter: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=3> (20.05.2017).
- Gogolin, Ingrid (2008): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa, Weinheim, S. 13-24.
- Gogolin, Ingrid o.J.: Förmig Institut – Mehrsprachigkeit. Abrufbar unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/mehrsprachigkeit.html> (22.02.17).
- Gürsoy, Erkan 2010: Language Awareness und Mehrsprachigkeit, pro DAZ. Abrufbar unter <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (13.06.17).
- Großschmidt-Thierer, Elisabeth; Ulrich-Hinterecker, Doris (2011): Zur Effektivität von Language-Awareness-Konzepten – Ein Erfahrungsbericht. In: Erziehung und Unterricht, 161/1-2, öbv, Wien, S. 90-97.
- Krumm, Hans-Jürgen 2010: Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit in Ak DaF Rundbrief. Abrufbar unter: [http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61\\_Mehrsprachigkeit\\_Sprachenportraits.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf) (13.06.2017).
- Luchtenberg, Sigrid o.J: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in inter-kultureller Deutschdidaktik. Abrufbar unter [http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Luchtenberg\\_03\\_02.pdf](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Luchtenberg_03_02.pdf) (02.03.2017).
- Luchtenberg, Sigrid (1994): „Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweit-

- sprache.“ In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, Band 5, 1, Schneiderverlag, Hohengehren, S. 1-25.
- Lüttenberg, Dina (2010): Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In: Wirkendes Wort 2/2010, S.299-315. Abrufbar unter: [http://www.academia.edu/650731/Mehrsprachigkeit\\_Familiensprache\\_Herkunftssprache\\_Begriffsvielfalt\\_und\\_Perspektiven\\_f%C3%BCr\\_die\\_Sprachdidaktik\\_In\\_Wirkendes\\_Wort\\_2\\_2010\\_S.\\_299-315](http://www.academia.edu/650731/Mehrsprachigkeit_Familiensprache_Herkunftssprache_Begriffsvielfalt_und_Perspektiven_f%C3%BCr_die_Sprachdidaktik_In_Wirkendes_Wort_2_2010_S._299-315) (02.03.2017).
- Tajmel, Tanja (2012): Möglichkeiten der sprachlichen Sensibilisierung von Lehrkräften naturwissenschaftlicher Fächer. Abrufbar unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/tajmel-vortrag.pdf> (12.04.17).
- Rothstein, Björn (Hg.) (2011): Deutschunterricht und Qualifikation in der Herkunftssprache in Sprachvergleich in der Schule. Verlag Schneider, Hohengehren.
- Oomen-Welke, Ingelore, o.J: Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. Abrufbar unter: <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/articles/IOLfacing.pdf> (13.06.2017).

## Zu den Autorinnen

Dorit Blum, MA, Lehramt für Volksschule, Studium Angewandtes Wissensmanagement an der FH – Burgenland, tätig an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Tätigkeiten in der Lehrer/innenfort- und -ausbildung, ehem. Subventionslehrerin an der Österreichischen Schule in Guatemala, Schwerpunkt DaF/DaZ.

Kontakt: [dorit.blum@phwien.ac.at](mailto:dorit.blum@phwien.ac.at)

Dagmar Gerl, Mag. BEd, Lehramt für Sonderschule, Studium der Bildungswissenschaft: Pädagogik, Sonder-Heilpädagogik an der Universität Wien, Absolventin der Leadership Academy, Schulbuchautorin, Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Elementarpädagogik.

Kontakt: [dagmar.gerl@phwien.ac.at](mailto:dagmar.gerl@phwien.ac.at)



# Die Klassen-Yoga-Ecke als ganzheitliche Fördermaßnahme im pädagogischen Kontext

Manuela Burtscher-Ebner

## Abstract

Dieser Beitrag widmet sich dem Thema Kinderyoga und zeigt, wie Yoga in den Unterrichtsalltag integriert werden kann, um Kindern die Möglichkeit zu bieten, in ihrer Yogapraxis wertvolle Erfahrungen in Bezug auf ihren eigenen Körper, aber auch auf ihre Persönlichkeit, ihre Emotionen und ihre Konzentration zu sammeln. Ausgewählte Yoga-Übungen werden vorgestellt und ihre Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen erklärt. Weiters gibt es einen kurzen Einblick in diese jahrtausendalte Lehre, die auf eine ganzheitliche Entwicklung von Körper und Geist abzielt und sich heute bei vielen Erwachsenen und Kindern immer größerer Beliebtheit erfreut.

## Schlüsselbegriffe

Yoga, Kinderyoga, Yogaphilosophie, Körperübungen, Persönlichkeitsentwicklung, Yoga in der Schule

## 1 Ausgangslage

Yoga ist eine der ältesten Lehren über die Harmonie von Körper, Geist und Seele. Der Übungsweg des Yoga blickt auf mehr als 3500 Jahre gesammeltes Wissen über die Struktur des Körpers und die Funktionsweise des Geistes zurück. In den letzten Jahrzehnten breitet sich Yoga in nahezu unüberschaubarer Anzahl unterschiedlichster Yogaformen in Europa aus und gelangt zu immer größerer Beliebtheit. Es gibt viele Gründe mit Yoga zu beginnen – ob als sanftes oder anspruchsvolles Fitnesstraining, als Therapieform, ethischer Lebensstil, als spirituelle Erfahrung oder einfach nur als Quelle des Vergnügens. Die Beweggründe, sich auf den Weg des Yoga zu machen, können sehr verschieden sein, das Wunderbare daran ist – Yoga kann am und mit dem eigenen

Körper erfahren werden – für jeden, jederzeit, überall, in jedem Alter – und es zeigt Wirkung. Die positiven Effekte des Yoga, die die Verfasserin selbst an sich erfahren konnte, bestärkten sie darin, sich intensiver mit dieser jahrtausendalten Lehre auseinanderzusetzen und sie entschloss sich, die Ausbildung zur Yogalehrerin zu machen. Gleichzeitig dazu begannen Überlegungen, wie die positiven Auswirkungen des Yoga auch an Schülerinnen und Schüler weitergegeben werden können. Es stellten sich folgende Fragen: Wie findet Yoga den Weg in die Schule? Wie kann Yoga in den Unterricht integriert werden? Welche organisatorischen Voraussetzungen sind dafür nötig? Grundvoraussetzungen sind die Liebe und Leidenschaft für das Thema, sowie die Gelassenheit etwas Neues auszuprobieren, ohne Erwartungen an das Ergebnis. *Handeln aus vollem Herzen, aber ohne Verbissenheit* – dies ist auch eines der wichtigsten Prinzipien des Karma-Yoga.

## 2 Was ist Yoga?

Das Sanskritwort „Yoga“ ist abgeleitet von der Verbalwurzel „yuj“, was so viel wie „zusammenbinden“, „anjochen“ oder „verbinden“ bedeutet. Die Verbindung, die in diesem Fall zwischen Körper, Geist und Seele entsteht, wird durch körperliche und spirituelle Yogapraxis erreicht (vgl. Parkes 2016, S. 40). Anschaulicher wird diese Definition, wenn man die Übersetzung aus dem Sanskrit als „Anschirren eines Jochs zwischen Pferd und Wagen“ betrachtet. Diese bildhafte Darstellung beschreibt sehr treffend, dass Yoga ein Werkzeug (Joch) ist, um den Körper (Wagen), den Verstand (Wagenlenker) und die Sinne (Pferde) miteinander zu verbinden. Yoga ist also eine Hilfe, um das Pferdegespann möglichst sicher und frei von Unfällen (Leid) durch das Leben zu steuern (vgl. Salbert 2015, S. 11).

### 2.1 Geschichte und Philosophie

In Indien ist Yoga seit mehr als 3500 Jahren bekannt. Viele der Tugenden, die Yoga vermitteln will, waren dort zentrale Bestandteile der Bildung und Erziehung. Die Übungstechniken wurden von Generation zu Generation in Familien weitergegeben. Die Schriften über die geistigen Grundlagen wurden nur in Familien von Yogagelehrten überliefert. Die bedeutendsten Konzepte der Weltanschauung des Yoga sind in drei Hauptwerken enthalten: die Bhagavad Gita (ca. 500 v. Chr.), das Yoga-Sutra (Patanjali, ca. zwischen 200 v. Chr.

und 200 n. Chr.) und die Hatha-Yoga Pradipika (ca. 800 – 1200 n. Chr.). Alle späteren Werke zum Yoga finden hier in der einen oder anderen Weise ihre Wurzeln.

Yoga kann sowohl als Wissenschaft als auch als Lebenskunst verstanden werden. Der indische Gelehrte Patanjali verfasste in seinem ca. 200 vor bis 200 nach Chr. entstandenen Yoga-Sutra als erster Wissenschaftler des Yoga die Grundlagen des klassisch-philosophischen Yoga in einem 195 Sätze-Leitfaden. Dieser Text beschreibt die Wirkungsweise des Geistes und zeigt einen Weg auf, wie Hindernisse, Schwierigkeiten und Störungen überwunden werden können. Als Weg zu einer positiven Veränderung des Geistes lehrt das Yoga-Sutra den achtgliedrigen Pfad. Laut dem Verfasser Patanjali, führt dieser Übungspfad sowohl zur Gesundheit des Körpers, als auch zur Beherrschung des Geistes, sodass der Mensch klar, klug und mitfühlend handelt.

## 2.2 Yoga ist keine Religion

Auch wenn die Wurzeln des Yoga eng mit der indischen Kultur verbunden sind, darf Yoga nicht als Religion missverstanden werden. Obwohl sich die überlieferten historischen Grundlagentexte immer wieder auf eine nicht näher definierte „Göttlichkeit“ beziehen, handelt es sich dabei um ein System zur Lenkung des Körpers durch den Geist. *„Yoga fordert nicht auf, an irgendetwas zu glauben, Yoga sagt: Erfahre!“* (Osho, 1931-1990, Yogalehrer und Philosoph). Der Weg des Yoga ist an keine bestimmte Religion oder an einen Glauben gebunden und kann daher von jedem Menschen zur persönlichen Entwicklung von Körper und Geist besritten werden (vgl. Schöps, S. 13). Vielmehr geht es darum, eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung von Körper und Geist zu ermöglichen (vgl. Sriram & Becker-Oberender 2015, S. 13).

## 2.3 Die Wirksamkeit des Hatha-Yoga

Wenn hier von Yoga gesprochen wird, ist der Hatha-Yoga gemeint. Die Silbe „ha“ steht für Sonne, „tha“ für Mond – also bedeutet Hatha-Yoga die Vereinigung von Sonne und Mond. Dabei wird die männliche Energie durch die Form der Sonne symbolisiert und wird mit den Attributen der Wärme, Motivation, Entschlossenheit und Aktivität verbunden. Auf der geistigen Ebene werden der Verstand und das Rationelle angesprochen. Die weibliche Energie zeigt sich in der Form des Mondes. Sie wird mit Kühle, Passivität, Fantasie und

der gefühlsbetonten, liebevollen und intuitiven Seite beschrieben (vgl. Schöps, S. 32). Hatha-Yoga zielt darauf ab, beides zu vereinigen und die Balance dieser Dualität im Körper zu bewahren.

## 2.4 Der Körper als Werkzeug

Die dynamisch oder statisch ausgeführten Körperhaltungen werden im Yoga „Asana“ genannt. Eine Asana sollte immer so ausgeführt werden, dass Atem, Bewegung, Wahrnehmung, Entspannung, Anspannung und Motivation integriert werden. Allen Übungen liegen die Achtsamkeit auf den Körper und die Konzentration auf die Übereinstimmung mit dem Atmen zugrunde. Jede Yogäübung wirkt auf mehreren Ebenen. Das yogische Körperbewusstsein geht über den rein „physischen Körper“ hinaus und beeinflusst auch die mentale Stärke und Emotionen. Ganzheitlich betrachtet dehnt und kräftigt Yoga nicht nur die Muskulatur und stärkt die Wirbelsäule, sondern reguliert auch den Blutdruck und beeinflusst die Herz- und Atemfrequenz. Eine regelmäßige Yogapraxis wirkt sich zudem auf den Stoffwechsel aus, aktiviert die Tätigkeit des Lymphsystems, harmonisiert die Funktion der Hormondrüsen und verbessert die Funktion des gesamten Nervensystems (vgl. Schauer & Nausch 2015, S. 9).

Weitere positive Effekte des Yoga sind neben der Steigerung der Ausdauer, Kraft und Flexibilität, die Verbesserung des eigenen Körpergefühls, die Reduktion von Verspannungen und Schmerzen, die Verzögerung des Alterungsprozesses sowie die Linderung von Altersbeschwerden. Außerdem werden innere Ruhe und Ausgeglichenheit, größere Stressresistenz und die Steigerung der Lebensqualität und der geistigen Fitness, aber auch Mut, Durchhaltevermögen und Konzentration gefördert. Es kommt zu einer Stärkung der eigenen Zentriertheit und der geistigen Klarheit, Verhaltensmuster und Gewohnheiten können besser erkannt und überwunden werden, mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein werden entwickelt und Raum für eine spirituelle Entwicklung geschaffen.

## 2.5 Die Atmung – Lenkung der Energie

Kaum etwas geschieht so automatisch wie unsere natürliche Atmung. Dieser lebensnotwendigen Tätigkeit wird im alltäglichen Leben jedoch kaum Beachtung geschenkt. Anders ist dies im Yoga. Hier spielt die Atmung – im Sanskrit

„pranayama“ – eine zentrale Rolle. Der Begriff „pranayama“ kann am ehesten mit „Energienkung“ übersetzt werden. Im Yoga gibt es jahrtausendalte Techniken, die einen bewusst gesteuerten Effekt auf Körper und Geist hervorrufen. Durch bewusste Veränderungen der normalerweise unbewussten Atmung, wird versucht eine Einheit von Atem, Körper und Geist herzustellen und neue Lebensenergie „prana“ freizusetzen (vgl. Schöps, S. 218).

Ziel einer Atemübung ist es, einen möglicherweise verkrampften, unruhigen, stockenden oder schnellen Atem, in einen gelösten, rhythmischen und fließenden Atem umzuwandeln. Obwohl die Atmung im Yoga einen sehr bedeutsamen Stellenwert besitzt, wird hier nur in sehr knapper Form darauf eingegangen. Kinder erlernen im Yoga nämlich keine schwierigen Atemlenkungen und sollen auch keineswegs angeleitet werden, mehrere Atemzüge anzuhalten. Für sie eignen sich einfache und spielerische Übungen.

### 3 Yoga mit Kindern

*„Wenn wir wahren Frieden in der Welt erlangen wollen, müssen wir bei den Kindern anfangen“* (Mahatma Gandhi). Alle bisher beschriebenen positiven Effekte des Yoga, beziehen sich in erster Linie auf die Welt der Erwachsenen. Nun stellt sich die Frage, ob Yoga auch ähnliche gewinnbringende Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche hat?

#### 3.1 Die Wirkung von Kinderyoga auf die Persönlichkeitsentwicklung

Gerade die Kindheit ist eine Zeit der besonders intensiven Prägung. Yoga kann hier die Möglichkeit bieten, durch Übung und Erfahrung die eigene Persönlichkeit besser kennenzulernen. Dabei erleben die Kinder, dass Achtsamkeit und Ruhe Fähigkeiten sind, die bewusst erlernt werden können. Wenn ein Kind achtsam sein kann, fällt es ihm auch leichter, sich andere Fähigkeiten anzueignen. Yoga hilft Kindern und Jugendlichen auch dabei selbstbewusster zu werden, lindert Schulangst und stärkt die Wahrnehmung. Der Wechsel von Bewegung und Ruhe wirkt ausgleichend. Dadurch kann Stress abgebaut und Konzentration und Aufmerksamkeit können gesteigert werden, was sich wiederum positiv auf die Kognition und das Lernen auswirkt.

Außerdem lösen Kinderyoga-Übungen Muskelverspannungen, schulen das Gleichgewicht, die Koordination, die Beweglichkeit und die Körperausrichtung. Weiters werden die achtsame Selbst- und Fremdwahrnehmung,

sowie die Empathiefähigkeit gefördert. Kinderyoga-Übungen helfen dabei, Emotionen und Stimmungen wahrzunehmen, sie zu genießen oder zu verändern. Im Kinderyoga steht das freudvolle, spielerische Handeln in der Gemeinschaft im Vordergrund. Dadurch werden nicht nur die sozialen Kompetenzen gefördert und das Miteinander verbessert, sondern auch die körperlichen und sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten weiterentwickelt. Wie bei Erwachsenen werden auch bei Kindern, nach einer längeren und regelmäßigen Yogapraxis, erkennbare Veränderungen sichtbar. Laut Ursula Salbert (2015), die auf eine 16 Jahre lange Erfahrung im Yoga-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen zurückblickt, werden sie *„achtsamer, kompetenter und können ihre Probleme in Alltag, Schule und Kindergarten selbst lösen. Sie sind für Herausforderungen des Lebens einfach besser gerüstet“* (ebd., S. 7).

### 3.2 Yoga für Kinder ist kein „Kinderyoga“

Wenn hier der Begriff „Kinderyoga“ verwendet wird, bedeutet das nicht, dass es sich dabei um eine gesonderte Form des Yoga handelt. Das gesamte Spektrum des Yoga kann Kindern angeboten werden. Aufgabe der Pädagogin und des Pädagogen und der Yoga-Lehrerin und des Yoga-Lehrers ist es, die Kinder kindgerecht an ihre Yoga-Praxis heranzuführen und ihre individuellen Entwicklungsvoraussetzungen anzuerkennen.

Manche klassischen Yogahaltungen für Erwachsene beanspruchen die Muskulatur und Gelenke sehr stark oder beinhalten intensive Verbiegungen der Wirbelsäule. Bei der Auswahl der Yogaübungen muss deshalb unbedingt berücksichtigt werden, dass diese tatsächlich für den kindlichen Körper geeignet sind. Alles was Wirbelsäule, Gelenke und Muskeln überfordert, darf kein Lehrinhalt im Yoga mit Kindern sein. Außerdem fehlt Kindern die nötige Kraft und Ausdauer statische Positionen über einen längeren Zeitraum zu halten. Yoga-Übungen, die mit weniger großer Kraftanstrengung durchgeführt werden, können auch nur kurz gehalten werden (3-4 Atemzüge), oder als dynamische Version ausgeführt werden. Verabsäumt man es, die Yoga-Asanas für Erwachsene an den kindlichen Bewegungsdrang anzupassen, werden diese wahrscheinlich schnell die Freude und Neugierde ihren Körper neu wahrzunehmen und auszuprobieren verlieren.

Zudem brauchen Kinder beim Erlernen einer neuen Yoga-Position keine langen technischen Anweisungen und Erklärungen. Ihnen reicht es meist eine

Übung durch Beobachtung nachzuahmen. Kinder erleben auf eine sehr natürliche und unvoreingenommene Art und Weise, wie sich ihr Körper in der jeweiligen Haltung anfühlt und erspüren mit allen Sinnen, wann eine Übung anstrengend wird und in welchen Bereichen des Körpers sie sich gut anfühlt.

Yoga-Übungen für Kinder haben deutsche Namen, die die Kinder verstehen und sie dabei unterstützen, sich in eine Position hineinzusetzen. Dabei profitieren Kinder stark von ihrer natürlichen kindlichen Fantasie und ihrem Vorstellungsvermögen, das ihnen hilft, sich ganz leicht in Situationen oder Figuren hineinzusetzen (vgl. Salbert 2015, S. 12ff.). Wie in zahlreichen reformpädagogischen Konzepten, stehen auch im Kinderyoga der spielerische Charakter des Übens und Lernens sowie das Handeln aus Eigenmotivation im Vordergrund.

### 3.3 Yoga in der Schule

Kinderyoga lässt sich problemlos in den schulischen Alltag einbauen. Die Möglichkeiten dazu sind sehr vielfältig – von der Yogaeinheit im Fach Bewegung und Sport, über ein Yoga-Kurs-Angebot oder Yoga im Rahmen einer Unverbindlichen Übung. Die Verfasserin hat sich dafür entschieden, Yoga in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Denn auch kurze Yogasequenzen bringen neuen Schwung in den Unterricht und wirken sich positiv auf das Lernen aus. Aktivierende Übungen können gut vor schwierigen Lerninhalten oder Schularbeiten eingebaut werden, entspannende Übungen oder Phantasiereisen helfen bei großer Unruhe, und eine kleine Konzentrationsübung zwischendurch kann die Gehirnleistung positiv beeinflussen.

Beim Angebot von Yoga in der Klasse geht es aber in erster Linie darum, die Kinder für das Yoga zu begeistern. Dafür ist eine angenehme und freudvolle Lernumgebung nötig, in der die Kinder spielend und ohne Leistungsdruck üben lernen. Yoga kann nicht verordnet werden. Die Kinder wissen, dass es sich um ein Angebot handelt, das sie annehmen können, wenn es für sie selbst wünschenswert ist. Es unterliegt dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Aufgabe einer (Kinder-)Yoga-Lehrerin und eines (Kinder-)Yoga-Lehrers besteht darin, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Kinder sicher bewegen und entfalten können. Mit der Begeisterung für das Thema übernimmt die Lehrperson eine Vorbildfunktion. Darüber hinaus ist ein wertschätzendes und empathisches Verhalten den Kindern gegenüber wichtig, damit ein gegenseitiges

Vertrauensverhältnis entstehen kann, in dem sich die Kinder auf das Üben einlassen können und so ihre persönlichen Erfahrungen sammeln können.

### 3.4 Einführung einer Yoga-Ecke in der Mehrstufenklasse

In der Mehrstufenklasse der Praxisvolksschule gibt es seit November 2016 eine Yoga-Ecke, die den Kindern die Möglichkeit bietet, jederzeit und ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend Yoga zu praktizieren.

Zu Beginn sind organisatorische Maßnahmen nötig wie die Anschaffung von Yoga-Bildkarten (Yoga mit dem kleinen Yogi ®), Yogamatten, Impulsbild „Yoga“ – Schriftzug, „OM“- Sanskrit-Symbol. Der Platz für die „Yoga-Ecke“ im Klassenraum wo Kinder möglichst störungsfrei üben können, muss festgelegt werden, sowie Vorüberlegungen wo die Bildkarten mit den Yoga-Übungen in der Yoga-Ecke angebracht werden können, müssen getätigt werden.

Die Einführung beginnt mit der Frage: Was ist Yoga? Im Sitzkreis werden die Symbol- und Wortkarten präsentiert. Die Kinder äußern frei ihre Ideen dazu: *„Das ist wie Taekwondo. – Da lernt man sich zu entspannen. – Das ist Sport. – Da lernt man sich zu verteidigen. – Da lernt man Handstand“*. Die Ideen der Schülerinnen und Schüler zum Thema sind sehr unterschiedlich. Dass Yoga mit der Arbeit am und mit dem eigenen Körper verbunden ist, ist aber nahezu allen Kindern bekannt. An dieser Stelle ist es wichtig, alle Ideen der Kinder zu reflektieren und die Unterschiede zwischen einer Turnübung und Yoga herauszustreichen:

Im Sport stehen oft Wettkampfgedanken, Leistung und Ziel im Vordergrund. Im Yoga gibt es keine Konkurrenz und keinen Wettkampf. Im Yoga zählt immer nur der aktuelle Moment. Im Yoga lernen wir auf unseren Körper zu hören. Jeder Körper fühlt sich jeden Tag unterschiedlich an, manchmal müde, voller Energie, unruhig, starr oder geschmeidig. Im Yoga wollen wir den Körper besser kennenlernen und erspüren, wie und woran diese Gefühle erfahrbar gemacht werden können. Im Yoga lernt man sich (und andere) so zu akzeptieren, wie man ist (wie sie sind). Jede Körperübung soll sich gut anfühlen, auch wenn manchmal ein wenig Anstrengung nötig ist. Mit der Zeit werden (wie im Sport) die Muskeln kräftiger und das Gleichgewichtsgefühl verbessert sich. Niemand ist perfekt! Wenn eine Übung schwierig ist – kein Grund sich zu ärgern – einfach noch einmal probieren!

Schrittweise werden unterschiedliche Yoga-Übungen vorgestellt. Manche Übungen werden gemeinsam in der Gruppe ausprobiert, andere von einzelnen Kindern entsprechend angeleitet und exemplarisch vorgezeigt und nachgeahmt. Die Schülerinnen und Schüler besuchen die Yoga-Ecke in der Zeit vor dem Unterricht, in den Pausen, als auch während der Freiarbeitsphasen. Dabei gelten nur wenige Regeln: In der Yoga-Ecke wird Yoga praktiziert. Geübt wird auf den Matten, ohne Hausschuhe. Jede Schülerin und jeder Schüler auf der Yogamatte soll die Möglichkeit haben, in Ruhe und alleine zu üben. Wer seine Übungen abgeschlossen hat, rollt die Matte wieder ein.

Bei der Auswahl der Karten wird darauf geachtet, dass es zu Beginn immer eine kurze Entspannungsübung gibt, die dabei hilft, die Aufmerksamkeit weg vom restlichen Klassengeschehen zu sich selbst auf die Yogamatte zu bringen. Dieser folgen drei aktivierende Übungen, die entweder Gleichgewicht, Ausdauer oder Konzentration schulen und mitunter auch recht anstrengend sein können. Am Ende steht immer eine Position, die die Atmung wieder reguliert und die regenerierend wirkt. Das Nachspüren in den Körper trägt auch dazu bei den Übungseffekt wesentlich zu vertiefen.

### 3.5 Tägliche Unterrichtspraxis

Jede Yogaübung wirkt auf mehreren Ebenen. Einerseits werden immer einzelne Körperregionen besonders angesprochen und gestärkt, andererseits wirkt jede Übung auch auf psychischer oder geistig-emotionaler Ebene (vgl. Schauer & Nausch 2015, S. 9). Die Namen und Durchführung der Yogaübungen variieren oftmals abhängig von Yoga-Schule und Yoga-Stil. Die Verfasserin bezieht sich in ihrer Darstellung hauptsächlich auf die Yoga-Karten (vgl. Schauer & Nausch (2015) Yoga mit dem Kleinen Yogi ®).

### 3.6 Beobachtungen zur Yoga-Praxis der Kinder

Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Angebot des Yoga in der Klasse begeistert an. Das Interesse neue Positionen kennenzulernen war von Beginn an sehr groß. Besonders attraktiv sind Übungen, die das Gleichgewicht schulen und auch eine körperliche Herausforderung darstellen. Einen geschlechtsspezifischen Unterschied zur Akzeptanz des Yoga konnte die Verfasserin nicht feststellen. Buben und Mädchen besuchen die Yoga-Ecke in einem sehr ausgeglichenen Verhältnis und rollen ihre Matten bereits vor dem Unterricht aus, um

ihre ersten Übungen zu praktizieren. Die Möglichkeit, Yoga als kurzen Energiespender im Rahmen der Freiarbeit einzubauen, wird auch gerne genutzt. Welche Motivation auch immer die Kinder auf die Matte bringt – in den wenigen Minuten dort lernen sie sich einerseits zu entspannen, andererseits bieten ihnen die Übungen die Möglichkeit ihren Bewegungsdrang abzubauen, um danach konzentrierter weiterarbeiten zu können. Zudem entwickeln die Kinder nicht nur eine bessere Körperwahrnehmung, sondern reflektieren auch ihre persönlichen Bedürfnisse. Dies fasst ein Zitat eines Schülers sehr anschaulich zusammen, als er beobachtete, wie neue Karten in der Yoga-Ecke befestigt wurden: „*Oh – jetzt ist die Stellung des Kindes weg! Aber die Atemübung ist noch da! Die brauch ich!*“ (Sebastian, 10 Jahre)

#### 4 Ausblick

Die innere Stabilität des Menschen gilt wahrscheinlich als eine der bedeutendsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der unterschiedlichsten Herausforderungen unseres Alltags. Wenn Kinder erleben, dass sie über ihren Körper und somit über sich selbst etwas lernen können, erwächst daraus ihr Vertrauen in die eigene Kraft. Diese Kraft gibt ihnen Stabilität und führt sie aus ihrer Passivität heraus. Wenn die Yoga-Übungen aufmerksam ausgeführt werden, ist dabei kein Teil des Körpers wirklich passiv. Die gesamte Aktivierung von Körper, Atem und Aufmerksamkeit macht den Zauber einer Yoga-Übung aus. Dies zu erlernen, erfordert Geduld und Ausdauer. Lernen heißt erleben – und hier kommt es besonders darauf an, „*die Lust an dem Erlernenwollen, dem Weiterforschen am eigenen Körper, immer neu zu ermöglichen*“ (Sriram 2015, S. 33). Die Verfasserin sieht ihre Aufgaben darin, die Kinder zu bestärken neugierig darauf zu sein, ihr Inneres zu entdecken und eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Yoga-Praxis in der Schule aufrecht zu erhalten.

#### Literatur

- Karven, Ursula (2016): Sina und die Yogakatze. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Parkes, Sally (2016): Die Anatomie des Yoga. 30 Übungen für Körper und Geist. Verlag Librero.

- Proßowsky, Petra (2014): Mit Yoga durch das Grundschuljahr. Yogaübungen mit Monatsversen und Bewegungsgeschichten für den Anfangsunterricht. Mülheim an der Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- Salbert, Ursula (<sup>3</sup>2015): Das Kinderyoga Spielebuch. Mit Maus und Biene nach Indien: Spannende Übungen und 14 komplette Stundenbilder. Münster: Ökotopia Verlag.
- Schauer, Barbara; Nausch Gerti (2015): Yoga-Karten. Yoga mit dem kleinen Yogi®. Krummwisch bei Kiel: Königsfurt-Urania Verlag GmbH.
- Schöps, Inge (ohne): Yoga. Das große Praxisbuch für Einsteiger und Fortgeschrittene. Köln. Parragon Books Ltd.
- Sriram, R.; Becker-Oberender, Kornelia (<sup>1</sup>2015): Yoga für Kinder und Jugendliche. Ausgeglichenheit. Konzentration. Selbständigkeit. Petersberg: Verlag Via Nova. Wissenschaftliche Studien Yoga für Kinder und Jugendliche. Abrufbar unter: [http://wiki.yoga-vidya.de/Wissenschaftliche\\_Studien\\_Yoga\\_f%C3%BCr\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche](http://wiki.yoga-vidya.de/Wissenschaftliche_Studien_Yoga_f%C3%BCr_Kinder_und_Jugendliche) (2017-02-17).

## Zur Autorin

Manuela Burtscher-Ebner, MA, Praxislehrerin in der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Volksschul- und Sonderschullehramt, Schulentwicklungsberatung, Hatha-Yoga-Lehrerin (RYS).

Kontakt: manuela.burtscher-ebner@phwien.ac.at



# Von Laborratten und Spürnasen – die ForscherInnenwerkstatt

Esther Drexler

## Abstract

Seit 2010 gibt es an der Pädagogischen Hochschule Wien die ForscherInnenwerkstatt, in der seit dem Sommersemester 2011 auch Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen tätig sind. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit lernpsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten Forschenden und Entdeckenden Lernens. Danach wird die Etablierung einer ForscherInnenwerkstatt theoretisch und praktisch geschildert sowie auf die Arbeit in der ForscherInnenwerkstatt eingegangen. Pädagogische Analysen des Kollegiums, die Auswertung der gesammelten Daten und Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler werden thematisiert, Neuerungen und Perspektiven für die Zukunft runden das Bild ab.

## Schlüsselwörter

ForscherInnenwerkstatt, Forschendes Lernen, Entdeckendes Lernen, Schulpraxis, Praxisvolksschule

## 1 Die Ausgangslage

Unsere Gesellschaft befindet sich in stetigem Wandel, durch neue Kommunikationsmöglichkeiten und verstärkte Vernetzung eröffnen sich längst weitere Perspektiven aber auch Herausforderungen. Zusätzlich wird für Europa ein Wandel auf wirtschaftlicher, sozialer und struktureller Ebene, hin zu einer Wissensgesellschaft prognostiziert und vermehrt angestrebt (vgl. Schober et al. 2009, S. 121), um in Zukunft neben Nationen mit größeren Rohstoffvorkommen und höheren Kapazitäten an billigen Arbeitskräften überhaupt als Wirtschaftsstandort bestehen zu können.

Schule als Abbild, besonders aber auch Motor der Gesellschaft, bereitet Kinder und Jugendliche auf das Leben vor und trägt damit eine zentrale Rolle. Gerade im naturwissenschaftlichen und mathematischen Bereich besteht allerdings noch Aufholbedarf um profundes Verständnis auf diesen Gebieten zu erzielen (vgl. Krainer & Benke 2009, S. 223). Wissenschaftliches Arbeiten, Forschen, Hypothesen stellen darf nicht erst im Zuge sekundärer oder gar tertiärer Bildung beginnen, hier wird wertvolles Potential vergeudet. Ziel muss sein, wissenschaftliche Herangehensweisen bereits früh grundzulegen, um dann später gezielt darauf aufbauen zu können. Forschendes und Entdeckendes Lernen hat daher im täglichen Unterricht bereits im Volksschulbereich besondere Relevanz, um frühzeitig Interesse und Neugier an naturwissenschaftlichen Arbeitsfeldern zu wecken (vgl. Holub 2011, S. 265).

## 2 Forschendes und Entdeckendes Lernen aus wissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht

Zur Zeit der kognitiven Wende in der Psychologie prägte Jérôme Bruner als einer ihrer wichtigen Vertreter den Terminus *Entdeckendes Lernen*, indem er die Abkehr von rezeptiven Formen des Wissenserwerbs hin zur vermehrten Benützung des eigenen Intellekts propagierte (vgl. Bruner 1961, S. 21f.). Bei Entdeckendem Lernen basiert der Wissenserwerb von Lernenden auf deren individuell unterschiedlich gesteuerter kognitiven Eigeninitiative, wobei sowohl elementare Prozesse wie Strukturieren und Vergleichen, aber auch komplexe Operationen zur Anwendung kommen. Die von den Schülerinnen und Schülern gewählten Vorgehensweisen und Strategien resultieren aus deren individueller kognitiver Entwicklung, bereits vorhandener Erfahrung, sind aber auch von der vorgefundenen dargebotenen Lernumgebung abhängig (vgl. Neber 2010, S. 124f.). Dieses Umfeld sinnvoll zu strukturieren und Anreize für eigenständiges Arbeiten zu schaffen um dabei Wissen zu erweitern und zu festigen, obliegt Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Holub 2011, S. 266). Wenn möglich *„soll die Lehrerin bzw. der Lehrer an die natürliche Aktivität der Kinder anknüpfen, und es gilt, möglichst viele und vielfältige Möglichkeiten für hantierenden Umgang bzw. für das Handeln zu eröffnen. Das Tun soll zum Überlegen, Abwägen, Ordnen, Planen und zum Erkennen führen. Die Aktivitäten reichen vom spielerischen Tun über planmäßiges Arbeiten bis zum selbst gesteuerten, entdeckenden Lernen auf eigenen Wegen“* (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 27).

Aus psychologischer Sicht ergeben sich beim Prozess des Entdeckenden Lernens Vorteile bezüglich längerer Behaltenszeiten neu erworbenen Wissens (vgl. Neber 2010, S. 125). Zusätzlich zeigen sich bessere Anwendbarkeit und häufig erfolgreicherer Transfer der Erkenntnisse auf andere Situationen – sei es, dass es sich um ähnliche Aufgabenstellungen oder auch einen ähnlichen Kontext handelt (vgl. Seidel & Krapp 2014, S. 242). Darüber hinaus ist bei Schülerinnen und Schülern auch zumeist höhere intrinsische Motivation, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, zu erkennen – sie haben Spaß am Tun. Beim Entdeckenden Lernen unterscheidet die Bildungspsychologie mehrere Varianten: Eine Möglichkeit ist die Induktion eines Konfliktes und das Finden möglicher Lösungen. Dabei erstellen die Lernenden etwa im Vorfeld eines Versuches Prognosen beziehungsweise Hypothesen, welche dann im Zuge des Experimentierens reflektiert und gegebenenfalls anhand neuer Erkenntnisse modifiziert werden. Das Finden von Beispielen und Erstellen von Erklärungen zu gegebenen Problemen ist eine weitere Variante des Entdeckenden Lernens, wie auch das Forschen und Experimentieren, um ursächliche Zusammenhänge in Aufgabenstellungen zu erkennen (vgl. Neber 2010, S. 125).

*Forschendes Lernen* hat nichts mit planlosem Reproduzieren von Versuchsanleitungen zu tun, denn dabei können Lerneffekte und Verständnis für Zusammenhänge unter Umständen eher gering sein, zudem wird das Interesse der Schülerinnen und Schüler mitunter nur begrenzt geweckt. Vielmehr ist Forschendes Lernen ein aktiver elaborierter Prozess des Hypothesenprüfens und Schlussfolgerns (vgl. Bertsch et al. 2011, S. 239). Hier knüpft darüber hinaus ein weiterer Kritikpunkt hinsichtlich allzu genauer Versuchsanleitungen, vor allem im Volksschulbereich an. Diese würden im Grunde genommen nur Arbeitstechniken und handwerkliche Fertigkeiten verbessern, jedoch nicht das eigene Nachdenken und kreative Explorieren fördern. Wichtige Bausteine hingegen, um Denkanstöße in der forschenden Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern zu initiieren, sind Kombinationen aus *Minds-on* Einheiten im Vorfeld des Versuches. Dabei wird erst über Ergebnisse gemutmaßt und danach diese Annahmen besprochen. Während darauffolgender *Hands-on* Einheiten im Zuge des Handelns und Experimentierens ist es nötig, gut zu beobachten, um im Anschluss daran für diese Beobachtungen Begründungen zu finden. Dabei können zusätzliche schriftliche Aufzeichnungen den Prozess der Begründung unterstützen, und es kann gleichzeitig Bedacht auf wissenschaftliches Vokabular gelegt werden (vgl. Bertsch et al. 2011, S. 240f.).

### 3 Eine mögliche Herangehensweise an Forschendes und Entdeckendes Lernen – die ForscherInnenwerkstatt

Diplombiologin Christa Bauer entwickelte ein pädagogisches und methodisches Rahmenmodell ihrer *ForscherInnenwerkstatt* mit dem Ziel, bereits in der Volksschule mit Schülerinnen und Schülern handlungsorientiert zu naturwissenschaftlichen und technischen Themengebieten zu arbeiten. Frühzeitige Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Themen soll Interesse und Neugier wecken, wobei gerade bei Mädchen deren naturwissenschaftlicher Zugang besonders gefördert werden soll. Der Besuch einer ForscherInnenwerkstatt ist bereits für Schülerinnen und Schüler der Grundstufe 1 möglich, auf der Grundstufe 2 können bei Bedarf weiterführende Inhalte passende Hintergrundinformation zu den einzelnen Versuchen liefern (vgl. Bauer 2006). Neben der Anleitung zur Einrichtung einer ForscherInnenwerkstatt, werden auf der Website (vgl. Bauer 2006) Organisation und Rahmenbedingungen erörtert, wobei Bedacht auf preiswerte Ausstattung gelegt wird. Die ForscherInnenwerkstatt kann mit einem Teil der Lernenden, aber auch in Klassenstärke besucht werden, dabei wird selbstständig in Kleingruppen zu bereitgestellten Materialien, in sogenannten *ForscherInnenkisten*, gearbeitet. Besonders vorteilhaft ist, dass der Besuch ohne Vorbereitungsaufwand erfolgen kann. Für besonders interessierte Schülerinnen und Schüler werden zusätzliche Hintergrundinformationen zu den thematischen Inhalten der ForscherInnenkisten angeboten (vgl. Bauer 2006).

Genauere Informationen zur Etablierung einer ForscherInnenwerkstatt kann man kostenpflichtig erwerben – es werden ein Handbuch, ein Projektplan und auch Seminare angeboten. Unabdingbar vor der Arbeit mit den eigenen Schülerinnen und Schülern ist der Schritt des Forschens und Probierens im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium, um für die ersten Besuche mit der eigenen Klasse gewappnet zu sein. Nach ersten einführenden und anleitenden Besuchen können Schülerinnen und Schüler in weiterer Folge selbstständig unter Begleitung ihrer Pädagoginnen und Pädagogen forschend tätig sein.

### 4 Die ForscherInnenwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Wien

Im Jahr 2010 wurde an der Pädagogischen Hochschule Wien eine ForscherInnenwerkstatt eingerichtet. Die Raumgestaltung übernahm Barbara Holub

mit ihrem Team, Studentinnen und Studenten erstellten mit einem Pädagoginnenteam ForscherInnenkisten (vgl. RECC 2016). Dabei konnten die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen selbst Eindrücke und Erfahrungen sammeln und zusätzlich durch Arbeitsteilung eine große Anzahl an ForscherInnenkisten rasch und effizient herstellen. Nach der Erprobungsphase etablierte sich die ForscherInnenwerkstatt zu einem Fixpunkt im unterrichtlichen Geschehen der Praxisvolksschule. Darüber hinaus reichte das Team um Barbara Holub einen Antrag um das *RECC – NawiMa* (Regional Educational Competence Centre – Naturwissenschaften und Mathematik) Label des Bundesministeriums für Bildung ein, die ForscherInnenwerkstatt konnte damit ihre derzeitige Funktion etablieren. Mittlerweile werden außerdem vom RECC in *schulinternen LehrerInnenfortbildungen* (SCHILF) Pädagoginnen und Pädagogen bei der Entwicklung eigener Konzepte an externen Schulen unterstützt (vgl. Holub 2015, S. 18). Zudem kümmert sich seit Juni 2016 ein Projektteam an Pädagoginnen und Pädagogen der Praxisvolksschule unter der Leitung von Barbara Holub um die Weiterentwicklung der ForscherInnenwerkstatt. In Kooperation mit der Volksschule Kleine Sperlgasse, 1020 Wien werden außerdem neue ForscherInnenkisten erstellt und evaluiert.

Seit 2010 bietet das RECC Fortbildungsveranstaltungen für den naturwissenschaftlichen und ökologischen Bereich an, ab dem Wintersemester 2017 werden im Rahmen des Fortbildungsangebotes „*Didaktik live*“ Veranstaltungen und mehrere Möglichkeiten einer Unterrichtsmitschau angeboten, bei denen auch Pädagoginnen und Pädagogen der Volksschule Kleine Sperlgasse, 1020 Wien mitwirken werden.

#### 4.1 Einrichtung der ForscherInnenwerkstatt

Die ForscherInnenwerkstatt ist sehr übersichtlich gestaltet – dies hilft Schülerinnen und Schülern, sich gut zu orientieren. In einem Wandregal sind die ForscherInnenkisten zu finden. Um sie gut unterscheiden zu können, sind an deren Vorderseite die Bezeichnungen der Versuche mit Bildern zu sehen. Zusätzlich befinden sich weitere Gebrauchsgegenstände gut sichtbar und zugänglich in Regalen. Ein Schrank mit beschrifteten Laden enthält zahlreiche Utensilien, die zusätzlich zum Inhalt der ForscherInnenkisten benötigt werden. Ein Vorratsschrank mit Verbrauchsmaterialien ist den Schülerinnen und

Schülern zugänglich, ein weiterer Vorratsschrank ist nur den Pädagoginnen und Pädagogen vorbehalten, um Gegenstände zu ergänzen.

#### 4.2 Nutzung der ForscherInnenwerkstatt

Organisation und Einteilung ist bei der Benützung der ForscherInnenwerkstatt nötig, denn sie wird sowohl von Klassen der Praxisvolksschule gemeinsam mit deren Pädagoginnen und Pädagogen, als auch von Studierenden als studentisches Forschungsfeld zur Evaluierung im Zuge von Bachelorarbeiten genutzt (vgl. Gerber & Holub 2014, S. 79). Aus diesem Grund wird zu Beginn jedes Semesters ein Nutzungsplan erstellt, wobei jede Klasse der Praxisvolksschule die Möglichkeit hat, mindestens einmal pro Monat in der ForscherInnenwerkstatt tätig zu sein. Zusätzlich werden Regelungen getroffen, wann welches Team der Pädagoginnen und Pädagogen zu zweit die ForscherInnenwerkstatt kontrolliert und reinigt, denn einmal pro Monat werden alle ForscherInnenkisten gesichtet um kaputte oder fehlende Dinge zu ergänzen, auch Verbrauchsmaterialien müssen erneuert werden.

Besuchen Schulanfängerinnen und Schulanfänger die ForscherInnenwerkstatt zum ersten Mal, werden sie zunächst von ihren Pädagoginnen und Pädagogen unterstützt und unterwiesen. Gemeinsam lernen die Schülerinnen und Schüler in der Großgruppe anhand von Bildkärtchen verschiedene Gegenstände kennen, die sie selbst möglichst ohne Hilfe finden und in einem Gesprächskreis zeigen und benennen lernen sollen. Auch das eigenständige Wegräumen wird dabei geübt. Erste Versuche mit vereinfachten, rein bildhaften Anleitungen zu den ForscherInnenkisten werden danach – ebenso unter Anleitung der Pädagoginnen und Pädagogen – in der Großgruppe durchgeführt. Dabei lernen die jungen Forscherinnen und Forscher gleichzeitig vier wichtige Regeln für das Arbeiten in der ForscherInnenwerkstatt, nämlich einander nicht zu stören, die Materialien wieder sauber und vollständig zurück zu stellen, während des Forschens nicht zu essen und zu trinken und am Schluss die Hände zu waschen.

Viele Pädagoginnen und Pädagogen nutzen auch die Möglichkeit eines *ForscherInnenführerscheins*, der den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung gibt, inwieweit sie bereits über genug Wissen verfügen, um eigenständig in der ForscherInnenwerkstatt arbeiten zu können. Sobald den Pädagoginnen und Pädagogen im Zuge weiterer Besuche der Zeitpunkt geeignet erscheint, erfolgt

der nächste Schritt und die Schülerinnen und Schüler dürfen in Kleingruppen nun mit den bereits bekannten ForscherInnenkisten selbst tätig werden. Die Lehrperson unterstützt sie dabei. Ein besonderer Vorteil ist es, wenn Studierende in ihrer Unterrichtspraxis mithelfen – dies unterstützt die Schülerinnen und Schüler, und auch Studentinnen und Studenten erwerben dabei neues Wissen.

Die eigenständige Forschungstätigkeit in Kleingruppen erfolgt ebenso nach einem bestimmten Schema, das auch bis zum Ende der vierten Schulstufe beibehalten wird, das Holub (2015) wie folgt beschreibt:

1. Beginn der Arbeit in der ForscherInnenwerkstatt in einem Gesprächskreis:  
In der Großgruppe der gesamten Klasse werden die Regeln in Erinnerung gerufen und die Schülerinnen und Schüler finden sich zu Kleingruppen zusammen.
2. Die Forschungsphase und Vorbereitungszeit:  
In der Kleingruppe wird eine ForscherInnenkiste ausgesucht, die an einem selbstgewählten Platz in der ForscherInnenwerkstatt bearbeitet wird. Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen und begleiten die Schülerinnen und Schüler, wenn es nötig ist. Am Ende der Forschungsphase sollte die Zeit von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden, um in einer anschließenden Präsentation ihre Ergebnisse zu zeigen und neue Erkenntnisse zu erklären.
3. Der ForscherInnenkreis:  
Ähnlich wie zu Beginn des Besuchs trifft sich die gesamte Klasse im Gesprächskreis um zu präsentieren, Erkenntnisse zu diskutieren und das erworbene Wissen unter pädagogischer Unterstützung auszutauschen.
4. Die Aufräumphase:  
Gemeinsam werden die Materialien gereinigt und aufgeräumt (vgl. Holub 2015, S. 19).

Für den Besuch der ForscherInnenwerkstatt sollten mindestens eineinhalb, besser zwei Stunden eingeplant werden. Es besteht auch die Möglichkeit, die Erkenntnisse in einem *ForscherInnenheft* festzuhalten.

## 5 Evaluation und Weiterentwicklung

In regelmäßigen Abständen ist die Arbeit in der ForscherInnenwerkstatt Tagesordnungspunkt in Schulkonferenzen, dabei werden Kritikpunkte und Bedürf-

nisse diskutiert, und es ergeben sich neue Ideen. Zusätzlich wurde im Jänner 2017 eine anonyme schriftliche Papier-Bleistift-Befragung zur ForscherInnenwerkstatt im Kollegium der Praxisvolksschule durchgeführt. Es wurden 17 Fragebögen verteilt, davon wiederum 12 retourniert. An der Befragung nahmen Personen im Alter von 30 – 62 Jahren teil, wobei 4 Personen keine Angabe zum Alter machten. Unter den teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen waren 9 weiblich, 2 männlich, 7 klassenführend und 4 nicht klassenführend, wobei eine Person keine Angabe zu Geschlecht und Klassenführung tätigte.

Generell zeigt sich das Kollegium zufrieden bis sehr zufrieden mit der ForscherInnenwerkstatt (6 waren *sehr zufrieden*, 5 *zufrieden*, 1 *wenig zufrieden*, 0 *nicht zufrieden*) und die Pädagoginnen und Pädagogen besuchen die ForscherInnenwerkstatt eher gerne bis sehr gerne (3 besuchten sie *sehr gerne*, 8 *gerne*, 1 *wenig gerne*, 0 *nicht gerne*). 4 Pädagoginnen und Pädagogen gaben an, die ForscherInnenwerkstatt etwa *einmal pro Monat* zu besuchen, 8 Pädagoginnen und Pädagogen *seltener als einmal pro Monat* – die beiden Antwortkategorien *mehrmals pro Monat* sowie *nie* wurden von keiner befragten Person gewählt. Bei der Art der Nutzung waren mehrere Antworten möglich, am häufigsten wird die ForscherInnenwerkstatt im Klassenverband und in der Arbeit mit Studierenden genützt. Zur einmal genannten Kategorie *Sonstiges* gab jene befragte Person an, als Teamlehrkraft hin und wieder dabei zu sein.

In freien Antwortformaten gaben die Pädagoginnen und Pädagogen häufig an, dass sie die tolle Aufbereitung und Verständlichkeit der ForscherInnenkisten, sowie die Übersichtlichkeit und gute Organisation sehr zu schätzen wüssten. Auch das vielfältige Angebot, sowie die Tatsache, dass alles, was zum Arbeiten benötigt werde, „fix und fertig“ vorhanden sei und man mit den Schülerinnen und Schülern ohne Vorbereitung gleich starten könne, wurden häufig gelobt. Freie Arbeit in Kleingruppen, gutes Platzangebot, die Freude der Schülerinnen und Schüler am Experimentieren und die Lokalisation der ForscherInnenwerkstatt im obersten Stockwerk des Hauses waren weitere als positiv zu verzeichnende Rückmeldungen.

Unzufrieden hingegen ist man über das seit Jahren gleiche Angebot an ForscherInnenkisten, welches Schülerinnen und Schüler der höheren Klassen bereits langweilen würde. Zudem wären die vorhandenen ForscherInnenkisten für Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen alleine kaum zu schaffen. Einmal wurde die zu niedrige Raumtemperatur kritisiert.

Wünsche und Veränderungen bestehen im Kollegium in erster Linie dahingehend, dass in regelmäßigen Abständen neue ForscherInnenkisten nötig seien, dies wurde sehr häufig genannt. Gerne hätte man auch ForscherInnenkisten in mehrfacher Ausgabe, um auch einmal gleichzeitiges Arbeiten und anschließendes Besprechen im Klassenverband zu ermöglichen. Weitere Anliegen sind mehr Angebote oder auch Ideen zu einer Forschermappe für Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen sowie differenzierende Materialien für lernschwächere Schülerinnen und Schüler um der Heterogenität von Lerngruppen gerecht zu werden. Außerdem wurde noch der Wunsch nach klassenübergreifenden Projekten und nach Unterstützung des Besuchs der ForscherInnenwerkstatt durch eine Teamlehrkraft geäußert.

Durchwegs ist somit der Tenor gegenüber der ForscherInnenwerkstatt im Kollegium der Praxisvolksschule sehr positiv, am Wunsch nach neuen ForscherInnenkisten wird bereits gearbeitet, hier gibt es schon weitere neue Materialien.

## 6 Deskriptive Datenanalyse

Im Zuge der Besuche der ForscherInnenwerkstatt durch die Klassen der Praxisvolksschule mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch in der Ausbildung von Studierenden des Bachelorstudiums Primarstufe, wurden – beginnend ab Sommersemester 2011 bis inklusive Wintersemester 2016 – statistische Aufzeichnungen getätigt.

Abbildung 1 zeigt in einer Häufigkeitsanalyse das angegebene Nutzungsverhalten, gesondert aufgelistet für die entsprechenden Jahrgangsklassen, Mehrstufenklassen und Studierende mit ihren Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern.

Über den gleichen Zeitraum gesehen bildet Abbildung 2 unter etwas anderer Perspektive ab, dass vor allem die zweiten Klassen und die Mehrstufenklassen die ForscherInnenwerkstatt am häufigsten besuchten.

Im Zuge ihres Arbeitens mit den ForscherInnenkisten meldeten die Schülerinnen und Schüler selbst schriftlich ihre Angaben zum Nutzungsverhalten zurück. In jeder Kiste befindet sich stets je eine Liste in einer Klarsichthülle, auf der die Schülerinnen und Schüler ihre Angaben tätigen. Dies soll im Arbeitsprozess spätestens vor dem Wegräumen geschehen. Im Zuge des monatlichen Reinigungs- und Kontrolleinsatzes durch das Kollegium der Praxisvolks-

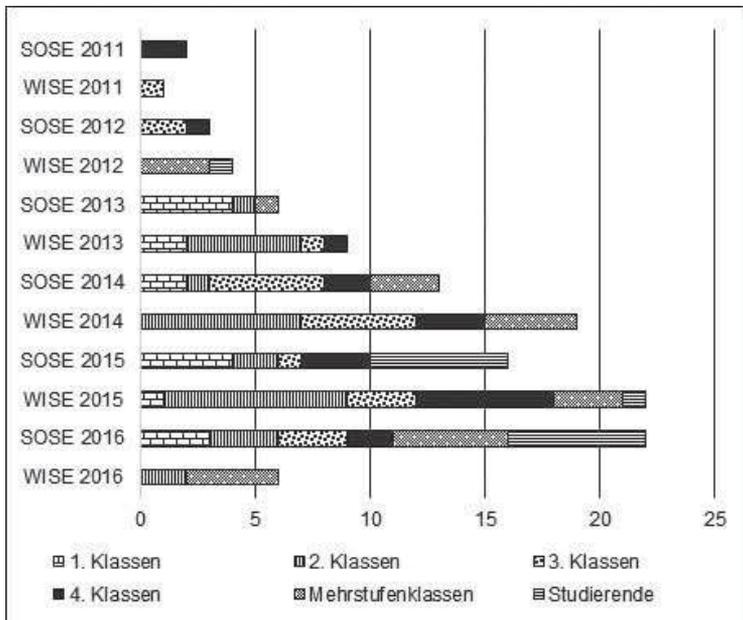


Abbildung 1: Nutzung der ForscherInnenwerkstatt

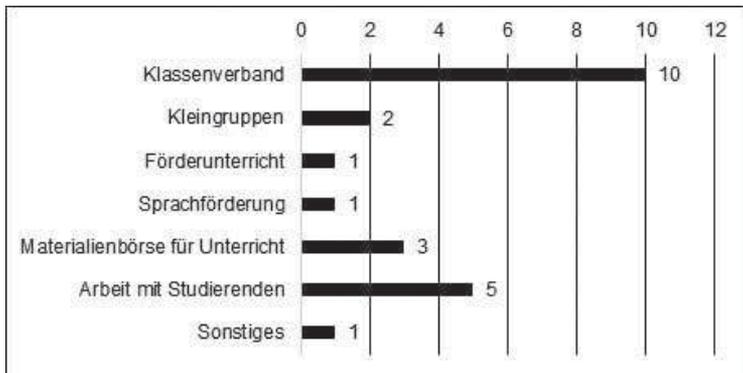


Abbildung 2: Anzahl der Nutzung durch Praxisvolksschulklassen und Studierende

schule werden fertig beschriebene Listen entnommen, gesammelt und durch neue unbeschriftete Listen für die ForscherInnenkisten ersetzt. Abbildung 3 zeigt wie viele Schülerinnen und Schüler insgesamt die einzelnen ForscherInnenkisten nutzten, weiters noch getrennt analysiert für Mädchen und Buben

beziehungsweise die Anzahl der Kleingruppen, die mit den Materialien arbeiteten. Dabei ist zu beachten, dass die Menge der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in den Kleingruppen unterschiedlich ist.

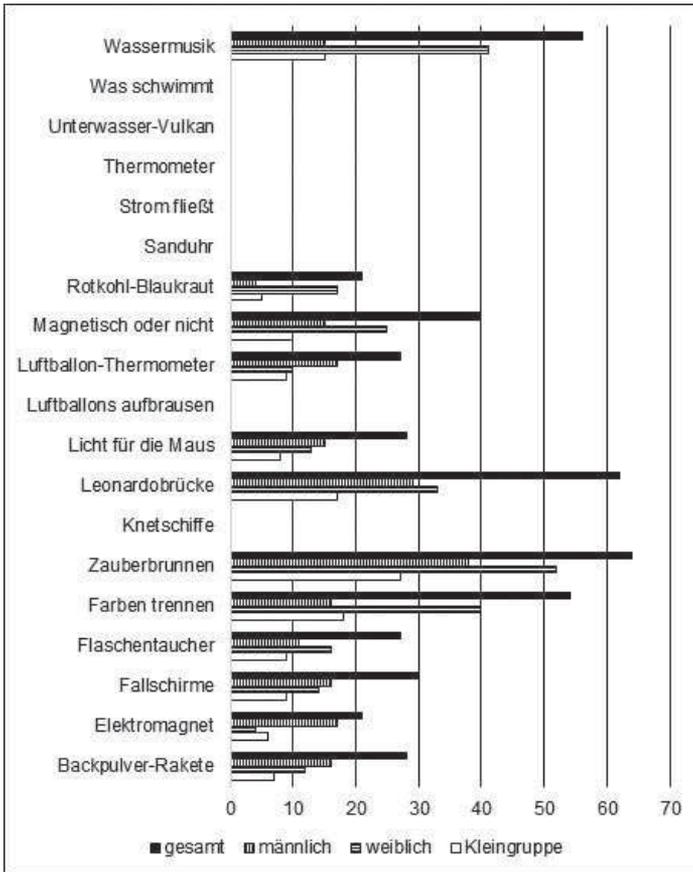


Abbildung 3: Nutzung der ForscherInnenkisten durch Schülerinnen und Schüler

Zusätzlich gaben die Schülerinnen und Schüler an, wie gut ihnen die Arbeit mit der jeweiligen ForscherInnenkiste gefallen hätte – die Kategorien reichten von 1+ (schlechtester Wert) über 2+ (mittlerer Wert) bis 3+ (bester Wert). *Wassermusik*, *Zauberbrunnen* und *Farben trennen* zählten zu den beliebtesten ForscherInnenkisten. Abbildung 4 zeigt die aggregierten Daten.

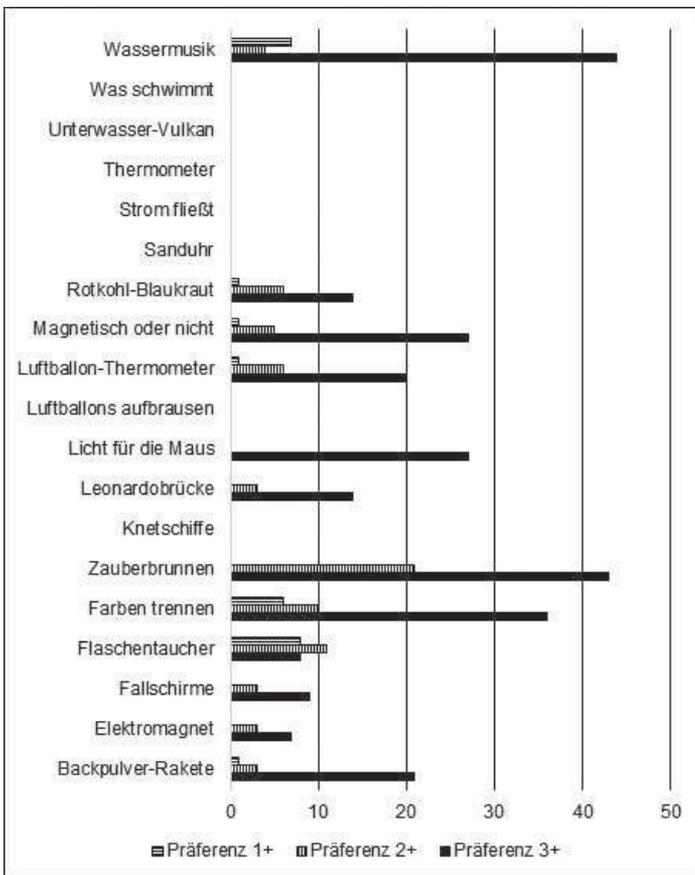


Abbildung 4: Präferenzen der Schülerinnen und Schüler für die ForscherInnenkisten

Die Ergebnisse aus diesen Datenanalysen werden in Zukunft im ForscherInnenwerkstatt-Projektteam näher evaluiert und behandelt werden.

### 6.1 Limitationen

Als die ForscherInnenwerkstatt ab Sommersemester 2011 durch die Praxisvolksschule genutzt wurde, musste sich die neue Tätigkeit zunächst erst etablieren, doch über die Jahre wurden die Besuche zum fixen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens. Dennoch erweist sich in Abbildung 1 die Datenlage als mitunter inhomogen, besonders das Wintersemester 2016 ist auffällig, da

hier bis auf die zweiten Klassen und Mehrstufenklassen jegliche Angaben fehlen. Tatsächlich wurde die ForscherInnenwerkstatt aber meist von allen Klassen und auch von Studierenden besucht. Die Abbildungen 3 und 4 zeigen ForscherInnenkisten mit gänzlich fehlenden Angaben zur Nutzung. Dies erscheint wenig plausibel. Es ist daher anzunehmen, dass die Dokumentation der Nutzung der ForscherInnenwerkstatt lückenhaft ablief, da möglicherweise nicht regelmäßig Aufzeichnungen getätigt wurden. Hier besteht in Zukunft Verbesserungsbedarf. Im Sinne der Forschungsethik wurden jedoch nur jene Daten ausgewertet, die vorhanden waren.

## 7 Aktionen, Neuerungen und Perspektiven

In den letzten Jahren entstanden im LehrerInnenkollegium neue Ideen zur Nutzung der ForscherInnenwerkstatt. So gibt es beispielsweise die Möglichkeit, Förderunterricht – besonders Sprachförderung – auch einmal in der ForscherInnenwerkstatt zu veranstalten. Während der Versuchsdurchführung wird besonders auf Verbalisierung der Vermutungen, des Handelns und der Ergebnisse Wert gelegt, gleichzeitig erwerben die Schülerinnen und Schüler neue Fachbegriffe. Bestehende und neue Materialien werden derzeit im Sinne der Sprachförderung erweitert und sind damit für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache besonders geeignet und gezielt einsetzbar (vgl. Holub 2016, S. 37f.). Am Ende des Sommersemesters 2016 fand einen ganzen Vormittag an der Praxisvolksschule ein ForscherInnenfest im Sinne eines Atelierbetriebes mit vielen Stationen, sowie eine SCHILF für die Pädagoginnen und Pädagogen der Praxisvolksschule zum Thema Forschendes Lernen statt. Im Jänner 2017 folgte ein weiterer Ateliertag zum Thema Zeit, an dem alle Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule mit ihren Pädagoginnen und Pädagogen teilnahmen.

Der stets vernehmbare Ruf nach neuen ForscherInnenkisten führte im Sommersemester 2016 zur Erstellung einer neuen Ausstellung mit dem Titel *Patente Frauen* mit Information ausschließlich über Erfinderinnen, deren Biografien und dazu passenden ForscherInnenkisten. Im Zuge der Schulpartnerschaft ging – nach ausgiebiger Nutzung durch Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule – diese Ausstellung im darauffolgenden Semester auf Reise in unsere Partnern Volksschule Kleine Sperlgasse.

Im Sommersemester 2016 fand sich ein Projektteam aus Kolleginnen der Praxisvolksschule und der Volksschule Kleine Sperlgasse zusammen, mit dem Ziel neue ForscherInnenkisten zu erstellen. Der erste große Themenschwerpunkt war *Oberflächenspannung* mit vier neuen Themenkisten. Auf Wunsch des Kollegiums wurden dabei auch mehrere Kisten mit dem gleichen Thema erstellt. Ziel dahinter ist, dass zwar weiterhin in Kleingruppen geforscht werden kann, sich durch die gleichen Inhalte nun jedoch die Chance ergibt, im anschließenden ForscherInnenkreis zum gleichen Thema in der Großgruppe zu diskutieren. Nach der ersten Erprobungsphase werden die neuen ForscherInnenkisten derzeit überarbeitet und bereits im Unterricht eingesetzt. Für das Sommersemester 2017 ist ein weiteres Teamtreffen zur Evaluierung, Herstellung neuer ForscherInnenkisten und Umsetzung neuer Ideen geplant.

## 8 Literatur

- Bauer, Christa (2006): Forscherwerkstatt. Abrufbar unter <http://www.forscherwerkstatt.de/konz.html> (2016-11-7).
- Bertsch, Christian; Unterbruner Ulrike; Kapelari, Suzanne (2011): Vom Nachkochen von Experimentieranleitungen zum forschenden Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht am Übergang Primarstufe/Sekundarstufe. In: *Erziehung und Unterricht* 3-4, S. 239-245.
- Bruner, Jérôme, Seymour (1961): The act of discovery. In: *Harvard Educational Review*, 31, S. 21-32.
- Gerber, Andrea; Holub, Barbara (2014): Die Forscherwerkstatt als Ausgangspunkt für Lehrer/innenforschung. In: Feyerer, Ewald; Hirschenhauser, Katharina; Soukup-Altrichter, Katharina (Hg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 79-88.
- Holub, Barbara (2011): Forschendes Lernen von Anfang an – Die Forscherwerkstatt als Ausbildungsort für Studierende. In: *Erziehung und Unterricht*, 3-4, S. 265-267.
- Holub, Barbara (2015): Die ForscherInnenwerkstatt als Lernort für den Nawi-Unterricht In: *IMST Newsletter*, 14(4), S. 18-20.
- Holub, Barbara (2016): Stärkung des Sachunterrichts im Fokus des Regionalen Kompetenzzentrums für Naturwissenschaften und Mathematik der Pädagogischen Hochschule Wien. In: *GDSU-Journal*, 5, S. 29-39.

- Krainer, Konrad; Benke, Gertraud (2009): Mathematik – Naturwissenschaften – Informationstechnologie: Neue Wege in Unterricht und Schule?! In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam, S. 223-246.
- Lehrplan der Volksschule (2012): BGBl. Nr.134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr.303/2012 vom 13. September 2012. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2016-12-18).
- Neber, Heinz (<sup>4</sup>2010): Entdeckendes Lernen. In: Rost, Detlef (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 124-132.
- RECC (2016): Forscherwerkstatt. Abrufbar unter: <http://podcampus.phwien.ac.at/fdz/angebote/forscherwerkstatt> (2016-11-8).
- Seidel, Tina; Krapp, Andreas (Hg.) (<sup>6</sup>2014): Pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Schober, Barbara; Finsterwald, Monika; Wagner, Petra; Spiel, Christiane (2009): Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam, S. 121-139.

## Zur Autorin

MMag. Esther Drexler, BEd. Pädagogin an der Praxisvolksschule und in der LehrerInnen-aus- und -fortbildung der PH Wien; Studium der Psychologie (Uni Wien), Gesundheitswissenschaften (UMIT Wien) und Lehramt der Volksschule (PH Wien); derzeit im schulübergreifenden Team an der Weiterentwicklung der ForscherInnenwerkstatt tätig.

Kontakt: [esther.drexler@phwien.ac.at](mailto:esther.drexler@phwien.ac.at)



# Leistungsbeurteilung, Leistungsinformation in der Volksschule – die Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation

Dagmar Gerl

## Abstract

Dieser Beitrag widmet sich dem Thema der Leistungsbeurteilung, speziell der jahrelangen Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation und ergänzender Tools um im Schulalltag den Überblick über Leistungen zu gewährleisten.

## Schlüsselwörter

Leistungsbeurteilung, alternative Leistungsbeschreibung, Lernfortschrittsdokumentation, Primarstufe, Leistungsüberblick

## 1 Einleitung

Die Geschichte der Leistungsbeurteilung nimmt laut Ingo Richter (2006) im Mittelalter (ca. 6. bis 15. Jahrhundert) ihren Anfang, wo durch Zensuren der Fleiß und das Betragen dokumentiert werden. Diese Zensuren dienen damals nicht der Leistungsbeurteilung, selbst für die Aufnahme an eine Universität ist eine Leistungsbeurteilung nicht erforderlich. Über den Zugang zur Universität entscheiden zu dieser Zeit der Wille der Eltern und die soziale Stellung.

Mit der Erschaffung des Berechtigungswesens beginnt die Diskussion über Inhalte und Zugänge, Übergänge und Versetzungen. Für letztere wird eine Differenzierung des Schulwesens erforderlich, es verlangt nach dem Prinzip der Jahrgangsklassen. Diese Form der Schulorganisation beginnt uns seit Anfang des 19. Jahrhunderts zu begleiten (vgl. ebd., S. 95).

Um die Verteilung und die Auswahl der Lernenden für diese Systeme vorzunehmen, gibt es bis heute keine legitimen Kriterien außer der Leistung; Ge-

schlecht, Herkunft, Religion usw. scheinen unwesentlich. So erfährt die Leistungsbewertung immer mehr an Wichtigkeit, um in unterschiedlichen Klassen bzw. Schulen aufgenommen zu werden.

In einer Zeit, in der die Arbeitslosigkeit stetig wächst, während der Focus auf Status und Einkommen gelegt wird, gewinnt die Leistungsbeurteilung vor allem im Beschäftigungssystem an großer Bedeutung: die positive Leistungsbeurteilung ist die Voraussetzung für das Absolvieren einer Ausbildung, dieser Abschluss bringt Berechtigungen mit sich, unter anderem auch die Zulassung zu Hochschulen. Der Konnex zur anfänglichen Leistungsbeurteilung wiederum, die dies ermöglicht hat, ist letztendlich nicht gegeben. Daraus resultiert, dass Leistung und Leistungsbeurteilung einen hohen Stellenwert für das schulische Vorankommen erreicht haben. Forderung und Einbringung von Leistung sollen nicht der einzige Gedanke sein, berichtet Richter (2006) weiter, doch abgesehen davon sind psychische und soziale Kompetenzen beispielsweise kaum messbar oder beurteilungsfähig (vgl. ebd., S. 95).

Der Leistungsbegriff an sich spielt erst ab dem frühen 20. Jahrhundert in der Pädagogik eine Rolle. Ziegenspeck (1999) bezieht sich in seinem Werk auf Furck (1975), der ermittelt hat, dass erst 1930 der Begriff der Leistung in pädagogischen Handbüchern und Enzyklopädien aufgenommen wird (vgl. Ziegenspeck 1999, S. 29).

## 2 Definitionen von Leistungsdokumentationen

Die Leistungsbeurteilung in Schulen erfolgt nicht aus der Prämisse eines Schülerinnen- oder Schülervergleichs oder zu dem Zweck, eine Hierarchiebildung unter den Mitschülerinnen und Mitschülern aufzubauen. Die Schulnote soll den aktuellen Leistungsstand einer Schülerin, eines Schülers in einem bestimmten Bereich in einer sachlichen Bezugsnorm widerspiegeln (vgl. Rheinberg 2008, S. 179). Voraussetzung hierfür ist die Ermittlung von Ergebnissen, auch *Leistungsmessung* genannt. Diese Ergebnisse werden schließlich mit einem Standard verglichen, die sogenannte *Leistungsbeurteilung* wird dadurch vorgenommen.

Im Zusammenhang mit Leistungsbeurteilung fallen Begriffe wie Leistungsfeststellung, Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung. Bei der *Leistungsfeststellung* wird durch das Überprüfen der Leistung unter anderem in Form von Mitarbeit, Prüfung, Schularbeit ein Ergeb-

nis herbeigeführt. Werden mehrere Ergebnisse ermittelt, somit mehrere Leistungsfeststellungen ins Kalkül gezogen, so spricht man von der *Leistungsmessung*. Diese Leistungsmessung wird mit einem Standard verglichen, wodurch die *Leistungsbeurteilung / Leistungsbewertung* durchgeführt wird. Mit der Leistungsbeurteilung als Vorgang gelangt man zum *Leistungsstand*, dem eigentlichen Ziel (vgl. BMB 2007, S. 5; Eder et al. 2009).

### 3 Formen der Leistungsbewertung und -beschreibung in der Volksschule

Die Leistungsbewertungen und -beschreibungen werden jeweils am Ende eines Semesters in Form einer schriftlichen Semesterinformation im Wintersemester oder einer schriftlichen Jahresinformation im Sommersemester an die Schülerinnen und Schüler ausgehändigt. Dies ist in unterschiedlichen Formen möglich, die in Folge dargestellt werden sollen.

#### 3.1 Ziffernzeugnis

Das Ziffern- oder auch Notenzeugnis richtet sich nach jener Tabelle, welche in den Informationsblättern zum Schulrecht zu finden ist. Die darin vorkommenden fünf Bewertungsstufen lauten: Sehr Gut (1), Gut (2), Befriedigend (3), Genügend (4), Nicht Genügend (5). Für jedes Unterrichtsfach wird eine der Leistung entsprechende Note vergeben. Das Ziffernzeugnis muss spätestens in der vierten Klasse der Volksschule zum Einsatz kommen, da dies in weiterer Folge zur Vorlage in der weiterführenden Schule dient (vgl. Feigl et al. 2007, S. 21).

#### 3.2 Alternative Leistungsbeschreibungen

Die Entwicklungen lassen eine allgemeine Tendenz zur individuellen Leistungsrückmeldung an das Schulkind erkennen, nicht zuletzt sind die alternativen Beurteilungsformen ebenso wie die Ziffernbenotung in der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17 festgehalten.

##### 3.2.1 Verbale Beurteilung – eine auslaufende Variante

Für jedes Kind werden individuell Sätze formuliert, in denen es Rückmeldungen über die erbrachten Leistungen erhält. Vorgefertigte Tools sind auf dem

Wiener Bildungsserver zu finden. Die Verbale Beurteilung ist in der oben genannten Grundschulreform nicht mehr enthalten.

### 3.2.2 Kommentierte Direkte Leistungsbeurteilung (KDL)

Arbeiten zu entsprechenden Lernzielen (Arbeitsblätter, Texte, Zeichnungen etc.) werden gesammelt. Diese werden der/dem Erziehungsberechtigten während eines Gespräches einmal im Halbjahr zur Kenntnis gebracht, eventuell präsentiert das Kind das Portfolio selbst.

### 3.2.3 Pensenbuch

Die Inhalte des Lehrplans werden kurz und prägnant verfasst und in Tabellen werden diese Lernziele aufgelistet. Weiters befinden sich alle acht Semester der vierjährigen Volksschulzeit in einer Tabelle jeweils in einer Spalte. Ein Leistungsverlauf kann durch diese Aufzeichnungen sichtbar gemacht werden. Die Tabellen werden von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer ausgefüllt (vgl. Grubich-Müller, o.J.).

## 4 Zur Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation

Vom Pensenbuch wird die Lernfortschrittsdokumentation (LFD) abgeleitet. Die Lernziele werden in Ich-Formulierungen festgehalten, wodurch nicht nur eine Bewertung durch die Lehrperson, sondern auch eine Selbstbewertung durch das Kind möglich wird. Der Lehrperson obliegt die Erstellung der Lernfortschrittsdokumentation, sie kann in Anlehnung an ihren Unterricht, an ihre Projekte, an ihren Schwerpunkten die Inhalte dieser LFD wählen, wobei der Lehrplan der Volksschule die Basis bildet. Im Folgenden wird die Entwicklung einer Lernfortschrittsdokumentation erläutert.

### 4.1 Ausgangssituation

Diverse Beurteilungsformen als alternative Formen zum Ziffernzeugnis, wie beispielsweise die Verbale Beurteilung (auslaufend) und die Kommentierte Direkte Leistungsbeurteilung (KDL) sind bereits jahrelang erprobt, erfüllen aber die gewünschten Kriterien wie Kindgerechtigkeit, Festhalten des Leistungsfortschrittes usw. nicht ausreichend. Daraus resultieren Überlegungen, eine Beurteilungsform zu schaffen, die für Schülerinnen und Schüler, für Erziehungsbe-

rechtigte und nicht zuletzt auch für Lehrerinnen und Lehrer, zufriedenstellend ist.

## 4.2 Ziele

Damit soll eine Beurteilungsform erstellt werden, die individuelle Lernfortschritte festhält, für das Schulkind gut verständlich formuliert ist, für Eltern übersichtlich und aussagekräftig ist, einen Überblick über die Lernziele und den Lehrplanbezug gibt, dem Schulkind ermöglicht, sich selbst zu beurteilen, die Beurteilung der Lehrkraft beinhaltet und einen Vergleich zwischen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung der Lehrperson zulässt.

## 4.3 Verlauf

In Anlehnung an das Pensenbuch, welches überaus detailliert die verschiedensten Lernziele des österreichischen Lehrplanes beinhaltet, beginnt ein Lehrerinnen- und Lehrerteam in Wien im Jahre 2000, eine Beurteilungsform zu kreieren, die den gesetzten Zielen entsprechen soll. Die Lernziele werden anhand des Lehrplanes formuliert. Im Sinne der Kindgerechtigkeit werden Lernziele in „Ich kann“ – Formulierungen niedergeschrieben. Weiters werden drei Beurteilungskategorien (☺ ☹ ☹) angewendet. Selbst das Arbeitsverhalten wird in dieser neuen Beurteilungsform mit Formulierungen festgehalten, wie beispielsweise:

Ich stelle meine Arbeiten fertig. ☺ ☹ ☹

Ich achte auf meine Schulsachen und auf das Material. ☺ ☹ ☹

Die neue Beurteilungsform *Lernzielorientierte Beurteilung* (Kurz: LOB) kommt erstmals im Jahre 2001 zum Einsatz. Die Rückmeldungen, die seitens der Eltern kommen, sind absolut positiv. Sie teilen mit, dass der Informationsgehalt beispielsweise einer Zwei im Zeugnis äußerst gering wäre, während LOB konkret Auskunft darüber gibt, in welchen Bereichen Stärken und Schwächen vorhanden sind, oder dass sie über die Selbsteinschätzung der Kinder teilweise sehr überrascht sind.

In den folgenden Jahren wird LOB immer wieder überarbeitet: Beispielsweise wird das Format von Querformat auf Hochformat geändert, Lernziele werden umformuliert, Werk- und Religionslehrerinnen und -lehrer erarbeiten

für ihr Unterrichtsfach ebenfalls kindgerechte Formulierungen und ein weiteres Beurteilungskriterium (★) wird hinzugefügt, denn Erfahrungen zeigen, dass eine ungerade Anzahl an Beurteilungsmöglichkeiten, in diesem Fall drei, dazu verleiten die Mitte zu wählen.

Ebenso werden Beurteilungsformen aus Deutschland für Vergleichszwecke und zur Weiterentwicklung herangezogen, zum Beispiel erfolgt die Beurteilung in tabellarischer Form. Dabei werden Rubriken des Arbeitsverhaltens, wie Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit und Konzentration, Pünktlichkeit, Hilfsbereitschaft usw., in jedem Unterrichtsfach bewertet. Diesem Raster liegt eine Halbjahresinformation bei, die adäquat zum oben beschriebenen Ziffernzeugnis ist. Die Bezeichnung *Lernzielorientierte* wird zwischenzeitlich in *Bildungsdokumentation* und schließlich in *Lernfortschrittsdokumentation* (LFD) umbenannt. Die Lernfortschrittsdokumentation bietet die Grundlage für die **K**ind-Erziehungsberechtigte/**n**-Lehrerinnen/Lehrer-Gespräche (KEL-Gespräche), welche ein Mal pro Semester, meist gegen Semesterende, stattfinden.

In diesem Gespräch werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler besprochen und es können Rückblicke und Ausblicke, sowie die Präsentation eines Materials durch das Kind miteinbezogen werden. Der Ist- und Sollzustand der Leistung wird den Beteiligten mitgeteilt. Die Lernfortschrittsdokumentation bietet hierfür, im Vergleich zu bereits erprobten Beurteilungsformen, eine fabelhafte Basis. Zum Zeugnistermin erhalten die Schülerinnen und Schüler ihre LFD-Mappe, in welcher die Leistungen dokumentiert sind.

Die Lernfortschrittsdokumentation kann in der ersten, zweiten und dritten Klasse zur Beurteilung herangezogen werden. In der vierten Klasse werden, aufgrund der gesetzlichen Basis, Ziffernzeugnisse ausgestellt.

Die Eltern begrüßen diese Art der Leistungsfeststellung, da sich der Lernzuwachs der Kinder kontinuierlich verfolgen lässt. Es wird seitens der Eltern sogar die Erstellung einer Lernfortschrittsdokumentation für die 4. Klasse, zusätzlich zum Ziffernzeugnis erbeten. Die Begründung hierfür liegt darin, dass eine Note im Ziffernzeugnis niemals darlegen kann, welche Stärken bzw. Schwächen ein Schulkind aufweist bzw. welche Lernziele erreicht werden und welche noch einiger Übungen bedürfen.

Um dieser Anregung Folge zu leisten, wird schließlich auch die Lernfortschrittsdokumentation für die vierte Klasse erstellt und seither auf freiwilli-

ger Basis zusätzlich zum Ziffernzeugnis ausgehändigt. Ebenso wird eine LFD-Mappe für die Vorschulklasse erstellt.

## 5 Praktischer Einsatz der LFD in der Klasse

Etwa einen Monat vor Semesterende werden die LFD-Mappen ausgeteilt. Die Kinder der ersten Klasse müssen in Kleingruppen unterstützt werden, indem die einzelnen zu beurteilenden Kriterien vorgelesen und erklärt, sowie die Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen der Spalten unterstützt werden. Die Kinder der zweiten, dritten und vierten Klasse erledigen das Ausfüllen größtenteils selbstständig. Jedes Kind wählt einen Buntstift, mit dem es für das Semester zu jedem Item seine individuelle Beurteilung abgibt.

Bemerkenswert hierbei ist, dass Kinder, die gute Leistungen erzielen, gut über ihre Stärken, aber auch über ihre Schwächen Bescheid wissen. Kinder mit weniger guten Leistungen können ihre Leistungen weniger gut einschätzen.

Anschließend werden die Mappen abgesammelt und von den Lehrpersonen beurteilt. Dies geschieht mit einem Leuchtstift. So ist gewährleistet, dass die Selbst- und die Fremdbeurteilung gut zu unterscheiden sind. Im Anschluss an die Seiten der Beurteilung befinden sich Seiten mit Rechnungen, Deutschaufgaben, Zeichnungen usw., welche ebenfalls von den Kindern vervollständigt werden. Somit wird die LFD zu einem Erinnerungsbuch, welches der Volksschulzeit gewidmet ist.

### 5.1 Erarbeitung eines Konzepts rund um die LFD

Um den Überblick über die zahlreichen Leistungen der einzelnen Schulkinder zu bewahren, wird ein Konzept als Ergänzung zur LFD entwickelt.

Im ersten Schritt wird das Arbeitsbuch in Lernabschnitte unterteilt. Das Ende jedes Lernabschnittes wird markiert und das Kind überprüft für sich, ob der Lernabschnitt verstanden wurde. Dies erfolgt anhand kleiner Überprüfungsblätter, die frei wählbar sind und im Klassenraum aufgelegt werden. In eine Tabelle, in der die einzelnen Überprüfungen aufgelistet sind, werden zum entsprechenden Namen das Datum und die Anzahl der Fehler der Überprüfung eingetragen. Diese Aufzeichnungen im *Überblick für die Lehrperson* unterstützen die Lehrperson dabei, den Überblick in der täglichen Arbeit zu bewahren, den Lernfortschritt der Kinder festzuhalten und dienen gleichzeitig als Ausfüllhilfe für die LFD.

Im nächsten Schritt wird ein *Überblick für die Schülerinnen und Schüler und deren Erziehungsberechtigte* angelegt, wobei sich die identen Lernabschnitte wie beim *Überblick für die Lehrperson* wiederfinden. In den Zeilen befinden sich die einzelnen Themen sowie die Buchseiten, nach welchen die Überprüfungsblätter zu erledigen sind. Hier kann das Schulkind Datumstempel und Unterschrift abholen, sobald eine Überprüfung erledigt wird. Erziehungsberechtigte haben mit diesem Werk einerseits einen Überblick, welche Lernziele im laufenden Jahr zu erreichen sind, andererseits sehen sie, welche Lernziele von ihrem Kind bereits erreicht wurden.

Als Abschluss findet die Leistungsbewertung anhand der LFD statt. Den Unterrichtsgegenständen werden einzelne Lernziele untergeordnet, wobei klare und eindeutige Formulierungen für die Bewertung notwendig sind. Dem Schulkind sowie der Lehrperson stehen pro Formulierung pro Semester vier Symbole zur Auswahl, um die Leistung zu bewerten. Der *Überblick für die Lehrperson*, welcher das Ausfüllen der einzelnen Lernziele in der LFD erheblich erleichtert und gleichzeitig als Nachweis dient, kommt zum Einsatz.

Dieses Kompendium ermöglicht dem Schulkind seine eigene Leistung zu dokumentieren, dem Erziehungsberechtigten einen Überblick über das Jahrespensum zu erkennen sowie den persönlichen Fortschritt des Kindes zu sehen und der Lehrperson, einen Einblick in die Selbsteinschätzung des Kindes zu gewinnen. Durch die Bearbeitung des Kindes, beispielsweise mit einem Buntstift, und der Lehrperson, beispielsweise mit einem Leuchstift, sind Selbst- und Fremdbewertung klar nachvollziehbar und auf einen Blick erkennbar.

## 6 Zusammenfassung

Die Erstellung der Lernfortschrittsdokumentation (LFD) bedarf mittlerweile einer mehrjährigen Überarbeitungsphase, welche dieser Beurteilungsform schließlich klare und deutliche Zielformulierungen und somit eine präzise Aussagekraft beschert. So werden einzelne Formulierungen abgeändert um nicht zwei gegenläufige Bewertungskriterien in einer Aussage bewerten zu müssen. Einzelne hilfreiche Punkte werden nachgetragen, die das Orientieren in der LFD vereinfachen. Im Laufe der Zeit wurde der Titel seitens des Stadtschulrates für Wien von *Lernzielorientierter Beurteilung* auf *Bildungsdocumentation* und schließlich auf *Lernfortschrittsdocumentation* umformuliert.

Obwohl der Arbeitsaufwand im laufenden Schuljahr erheblich ist – Erstellung von Mappen, Bearbeitung durch die Schülerin bzw. den Schüler, Bearbeitung durch die Lehrpersonen, Einladung zum Kind-Erziehungsberechtigte/n-Lehrerinnen/Lehrer-Gespräch, ist die LFD seit dem Jahr 2001 mittlerweile in vielen Klassen im Einsatz.

Eine nachhaltige Arbeitserleichterung ist die Entwicklung von Tools, wie der *Überblick für die Lehrperson* und der *Überblick für Schulkind und Erziehungsberechtigte*, um den Überblick über die Leistungen der Schulkinder zu bewahren, die Lernfortschritte zu dokumentieren, sowie eine Ausfüllhilfe für die LFD in Händen zu halten.

## Literatur

- Eder, Ferdinand; Neuweg, Georg H.; Thonhauser, Josef (2009): Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2009. Band 2. Abrufbar unter <https://www.bife.at/buch/1024/b/6> (28.12.2016).
- BMB (2007): Informationsblätter zum Schulrecht, Teil 3: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht\\_info\\_3\\_5822.pdf?5i8418](https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_3_5822.pdf?5i8418) (01.01.2017).
- Rheinberg, Falko (2008): Bezugsnormen und die Beurteilung von Lernleistung. In: W. Schneider & M. Hasselhorn: Handbuch Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 178-186.
- Richter, Ingo (2006): Recht im Bildungssystem: Eine Einführung. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, S. 95-97.
- Grubich-Müller, Regina: Alternative Leistungsbeschreibung. Abrufbar unter: <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/category/13/47/83/> (03.01.2017).
- Ziegenspeck, Jörg W. (unter Mitarbeit von Lehmann, Jens) (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und Bildungspolitische Implikationen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 29.

## Zur Autorin

Dagmar Gerl, Mag. BEd, Lehramt für Sonderschule, Studium der Bildungswissenschaft: Pädagogik, Sonder-Heilpädagogik an der Universität Wien, Absolventin der Leadership Academy, Schulbuchautorin, Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für Elementarpädagogik.

Kontakt: [dagmar.gerl@phwien.ac.at](mailto:dagmar.gerl@phwien.ac.at)



# Gedanken und Ideen zu inklusivem Unterricht

Katharina Poandl, Ingrid Giessmann

## Abstract

Der Beitrag gibt Einblicke in die praktische Arbeit in Integrationsklassen. Es geht um Erfahrungen an verschiedenen Schulstandorten mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen, wie Pädagog/innen täglich mit den Diversitätsdimensionen Sprache, Kultur, Religion, sozio-ökonomischen Hintergrund pädagogisch arbeiten. Individuelles Eingehen auf kognitive, psychische und physische Dispositionen der Schülerinnen und Schüler ist Voraussetzung, wobei inklusive Bildung auf diese Heterogenität zu reagieren versucht.

## Schlüsselwörter

Integration, Inklusion, Heterogenität, Sprachliche Bildung, Teamarbeit

## 1 Einleitung

Der Beitrag berichtet über die langjährige Zusammenarbeit in Integrationsklassen in Wiener Mittelschulen und stellt dabei verschiedene Beobachtungen und Erfahrungen in den Fokus. Im Anschluss daran wird auf Integration und der aktuellen Forderung nach Inklusion eingegangen. Der Begriff der Inklusion wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum auch aufgrund der Salamanca-Vereinbarungen und der UN-Behindertenrechtskonvention vermehrt gebraucht. Veränderungen und Entwicklungen im Umgang mit Behinderung in Schule und Bildungspolitik werden durch den rechtlichen Anspruch auf inklusive Bildung gefestigt.

## 2 Einblick in die Praxis

Für eine effektive Zusammenarbeit ist es von Vorteil das Lehrer/innen-Team möglichst klein zu halten, da dadurch die Kommunikation untereinander einfacher ist. Das Kernteam besteht aus vier Lehrpersonen, die in unterschied-

lichen Konstellationen gemeinsam arbeiten und folgende Eckpunkte für die Teamarbeit in der Klasse für wesentlich halten: Die Definition gemeinsamer Ziele, die zusammen verfolgt werden, die Definition von Kommunikationsregeln als grundlegendes Instrument der wertschätzenden Zusammenarbeit, der gemeinsame grundlegende Wertekonsens, der zum Gelingen der Kooperation beiträgt, die klare Verteilung von Rollen und Aufgaben, wobei es nicht zu starren, unabdingbaren und hierarchisierenden Zuschreibungen kommen darf – Sonderschullehrer/in wird als Assistent/in gesehen, die/der Fachlehrer/in als Unterrichtsleiter/in – die Schaffung eines Wir-Gefühls durch positive Grundstimmung und einem Gefühl der Zusammengehörigkeit im Team und in der Klasse, die Erarbeitung eines positiven Arbeitsklimas für alle, wobei die Lehrpersonen als role models dienen, Coaching und Mentoring, wobei Lerncoaching als zentral angesehen werden kann und ein Schwerpunkt im Hinblick auf die zukünftige Bildungslaufbahn auf persönliches – Potentiale förderndes – Coaching gelegt wird, Maßnahmen der Individualisierung und Differenzierung wobei die unterschiedlichen kognitiven und psycho-emotionalen Dispositionen betrachtet werden.

Die Kommunikation über Vereinbarungen zu den nächsten Teilzielen und -schritten der Schülerinnen und Schüler im Team ist wichtig und gleichzeitig versuchen alle dabei Beteiligten (Eltern, Coach, Lehrpersonen) das Kind bei der Organisation zu unterstützen.

## 2.1 Sprachliche Bildung

Teil der Inklusion ist die Vielfalt der Sprachen an Schulen, denn besonders in Ballungsräumen haben Kinder sehr oft eine andere Erstsprache als Deutsch. Grundvoraussetzung ist es, ein positives Klima gegenüber Zwei- und/oder Mehrsprachigkeit zu schaffen. Zunächst bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler ihre Sprachen sowohl in Pausen als auch in bestimmten Unterrichtssituationen sprechen dürfen, beispielsweise gegenseitige Erklärungen, Buchpräsentationen u.v.m.. Mehrsprachigkeit soll nicht als Mangel, sondern als Bereicherung wahrgenommen werden. Des Weiteren gilt es zu vermeiden, dass Konstrukte kultureller Differenzen entstehen.

Wenn Schülerinnen und Schüler sprachliche Probleme haben, wirken sich diese nicht nur auf ihre Leistungen in Deutsch aus, sondern auch in anderen Gegenständen. Sehr oft liegt es daran, dass Kinder den Alltag sprachlich

gut bewältigen, jedoch nicht über ein bildungssprachliches Register verfügen. Bildungssprachliche und fachsprachliche Kompetenzen müssen in der Schule aufgebaut werden, da sie erst Zugang zu Bildungs- und Berufsabschlüssen ermöglichen. Eine sprachensible Gestaltung des Unterrichts in allen Fächern ist für den Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen notwendig.

## 2.2 Außerschulische Kooperationen und Projekte

Bei Kooperationen mit kulturellen Institutionen und anderen Schulen gelangen Schülerinnen und Schüler zu weiteren Erfahrungen, und es wird in anderer Form gelernt. Ein Beispiel dafür ist eine mehrjährige Kooperation mit Kulturkontakt Austria und dem Wien Museum von 2009 bis 2012. In dieser Zeit wurde zu den Themen Migration, Sprache und Kultur gearbeitet. Es wurde eine Ausstellung zum Thema Familie und Hochzeit gestaltet und präsentiert. Auch Filme, die noch heute auf der Homepage des Wien Museums zu sehen sind, entstanden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten nicht nur mit Lehrpersonen, sondern gemeinsam mit Künstler/innen und Kulturvermittler/innen – eine spannende Erfahrung für beide.

## 3 Von Integration zu Inklusion

Zu Beginn der Zusammenarbeit der Verfasserinnen vor rund einem Jahrzehnt verstand man unter Integration in Bezug auf Schule, dass Kinder mit unterschiedlichen Lehrplänen (Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule, Lehrplan der Sonderschule mit erhöhtem Förderbedarf u.a.) gemeinsam in einer Klasse beschult werden (vgl. SSR 2014, S. 26). Primäres Ziel der Integration ist es, alle Schülerinnen und Schüler in den Regelunterricht möglichst miteinzubinden. Gemeinsam im Team planen Integrationslehrer/innen und die jeweiligen Fachlehrer/innen den Unterricht. Dies stellt eine große Herausforderung an die Professionalität aller beteiligten Lehrpersonen dar.

Durch die Forderung zur Umsetzung der UN-Konvention ist auch die Institution Schule gefordert, Inklusion im Schulalltag zu realisieren. Ein Schritt zur Änderung dieser Situation wird durch die Änderung der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen getan. Dies allein reicht jedoch noch nicht aus, ein ganzes System zu ändern, *„denn zu einer humanitären, demokratischen Gesellschaft gehört ein inklusives Schulsystem. Es ist Aufgabe der Institution Schule, ein Höchstmaß an Handlungen zu setzen“* (SSR 2014, S. 2). Demzufolge kann

Inklusion nur unter Einbeziehung aller Schultypen gelingen. In Österreich ist jedoch noch ein Defizit vor allem im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen festzustellen.

Inklusion ist ein weit verbreiteter Begriff, der in Bereichen wie Politik und Gesellschaft Verwendung findet. Der Begriff bzw. der Gebrauch ist umstritten, da ebenso wie beim Begriff Integration keine international einheitlichen Definitionen bestehen (vgl. Sander 2001). Unter Exklusion wird die strikte Trennung von bildungsfähigen und bildungsunfähigen Personen verstanden. Ausgrenzung findet aufgrund unterschiedlicher Faktoren statt. Im Rahmen der Segregation werden ausgegrenzte Personen nach Fähigkeiten und Eigenschaften in eigenen Gruppen separiert. Integration verfolgt das Ziel, die segregierten Gruppen wieder einzugliedern. Die Zuschreibung einer Gruppe bleibt meist bestehen, in Folge entsteht ein Nebeneinander im gleichen System. Inklusion versteht sich als ein System, in dem alle Personen von Anfang an eingeschlossen sind. Hierbei passt sich die Struktur den jeweiligen Anforderungen und Bedürfnissen der Personen an. Im Kontext dieses Beitrages bezieht sich der Begriff in erster Linie auf den schulischen Rahmen. Inklusion versteht sich als Konzept in der Pädagogik mit heterogenen Gruppen (vgl. Hinz 2002, S. 357). Heterogenität umfasst die unterschiedlichsten Dimensionen wie Geschlecht, Sprache, Herkunft, soziale Situation, kulturelle oder religiöse Hintergründe sowie Fähigkeiten und Einschränkungen. Als Teil der Bildung beginnt Inklusion nicht erst mit dem Eintritt in das Schulsystem. Vielmehr beginnt inklusive Bildung schon in der Frühpädagogik und beruht auf den allgemeinen Menschenrechten und dem Recht von Kindern mit und ohne Behinderung auf Teilhabe (vgl. Schmude 2013, S. 216).

Der Schritt in Richtung Inklusion im österreichischen Schulsystem bedarf der Umsetzung von Rahmenbedingungen wie die geänderte Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen und passende räumliche Gegebenheiten, sowohl in finanzieller als auch in struktureller Hinsicht. Diese Förderung der Vielfalt setzt zusätzliche Anstrengungen von Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen in Form von zusätzlichem Aufwand an Koordination, Kommunikation oder Austausch im Team voraus.

Ziel der Inklusion ist Barrieren abzubauen, um Partizipation in allen Bereichen des Lebens zu ermöglichen. Barrieren und Ressourcen sind nicht immer nur mit finanziellen Aspekten verbunden, sie liegen auch in den Einstellungen und Haltungen, die transportiert, vorgelebt und weitergegeben werden.

Inklusion in der Schule ist Vorbereitung auf das Leben und die Zukunft, um Inklusion in der Gesellschaft zu realisieren (vgl. Hansen 2016, S. 197).

Die Inklusionsdebatte wurde nicht immer sachlich geführt. Der Begriff bedeutet zunächst Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in allen Bereichen. Stereotype Merkmale dürfen keine Barrieren sein. Von Ausgrenzung sind nicht nur Menschen mit Behinderungen betroffen, sondern auch aufgrund der sexuellen Orientierung, der Ethnie, dem Geschlecht, dem Alter und u.v.m.. Inklusion betrifft alle, denn jede/r kann in ausgrenzenden Situationen sein.

Inklusion ist mehr als das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern, sondern bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Gesellschaft. Nur wenn menschliche Werte vor Leistungsdenken und wirtschaftliche Interessen gestellt werden, kann Inklusion gelingen.

*„Wir sind in einem Wirtschaftssystem, das den Wert des Menschen nach seiner Nutzbarkeit sieht. Bildung ist eine Investition in die spätere Nützlichkeit eines Menschen zur Erhaltung unserer Wirtschaft und Kultur, und man investiert nur in die, die versprechen, es über ihre spätere gesellschaftliche Tätigkeit wieder an die Gesellschaft, an den Staat zurückzuzahlen“ (Feuser 2017).*

#### 4 Ausblick

*„Mit zunehmendem Alter öffnet sich eine Entwicklungsschere“ (Biewer 2015, S. 15)* und die Heterogenität sowohl in kognitiver als auch sozialer Hinsicht wird größer. Im Unterschied zur Primarstufe werden die individuellen Komponenten und Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe immer wichtiger. Differenzierende und fördernde Lernangebote zu setzen ist unumgänglich. Eine inklusiv geführte Mehrstufenklasse ist eine Möglichkeit auf diese Diversität einzugehen. Hier verbleiben Kinder, die in altershomonogenen Gruppen eine Klasse wiederholen würden, im Klassenverband und werden individuell gefördert. So können sie gemeinsam mit jüngeren Kindern Inhalte nochmals erarbeiten. Leistungsfähige Kinder, die schnell einmal unterfordert sind, arbeiten mit Älteren zusammen. Die Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern ist in diesem Setting leichter. Durch die Altersmischung kann viel voneinander gelernt werden. Inhalte, die Gleichaltrige erklären, werden oft besser verstanden. Starre Rollen werden aufgelöst, damit entsteht eine Vielfalt an Beziehungen: Spielgefährte/in in der Pause, Mitlerner/in auf ähnlichem Niveau, Helfer/in etc. Besonders wichtig sind hierbei

die sozialen Erfahrungen, die später in einer Gesellschaft ohne Einteilung nach Jahrgängen gebraucht werden. Daher scheint es ein logischer Schritt zu sein, die scheinbar altershomogene Klasse aufzulösen und in einer inklusiven Mehrstufenklasse den Fokus von Beginn an auf Heterogenität zu legen.

## Literatur

- Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.) (2015): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, Georg (2017): Erziehungswissenschaftler: „Inklusion ist keine Goodwill-Sache für Behinderte“. In: Der Standard. Abrufbar unter: <http://derstandard.at/2000053216801/Inklusion-Das-ist-keine-Goodwill-Sache-fuer-Behinderte> (2017-02-27).
- Hansen, Christina (2016): Inklusive Schulentwicklung. In: Hedderich, Ingeborg et al. (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bald Heilbrunn: Julius Klinkhart, S. 194-199.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 9, S. 354-361.
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. In: Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14. – 16. November 2001 in Schwerin (Dänemark). Abrufbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (2017-02-26).
- Stadtschulrat für Wien (SSR) (2014): Leitfaden für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik in Wien. Abrufbar unter: [http://www.lehrerweb.at/fileadmin/user\\_files/redakteure/lw\\_spezial/ssr/doc/integration/Leitfaden\\_Ink\\_Mai\\_2014.pdf](http://www.lehrerweb.at/fileadmin/user_files/redakteure/lw_spezial/ssr/doc/integration/Leitfaden_Ink_Mai_2014.pdf) (2017-02-19).
- Schmude, Corinna (2013): Inklusion – (k)ein Thema der Frühpädagogik? In: Frühe Bildung, Heft 2, Nr. 4, Wien: Hogrefe Verlag, S. 215-218.

## Zu den Autorinnen

Katharina Poandl, Dipl. Päd., BEd, arbeitet als Sonderschullehrerin in Integrationsklassen der Sekundarstufe I. Arbeitsschwerpunkt: Inklusive Modelle in der Praxis.

Kontakt: [katharina.poandl@phwien.ac.at](mailto:katharina.poandl@phwien.ac.at)

Ingrid Giessmann, Dipl. Päd., unterrichtet in Wiener Mittelschulen, hauptsächlich als klassenführende Lehrerin in Integrationsklassen. Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Bildung und Migrationspädagogik.

Kontakt: [ingrid.giessmann@phwien.ac.at](mailto:ingrid.giessmann@phwien.ac.at)

# Herz über Fuß – Soziales Kompetenztraining und Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der individuellen Sprachkompetenzen

Sabine Jaki

## Abstract

Im Schulalltag stellen fehlende altersadäquate soziale Kompetenzen Pädagoginnen und Pädagogen vor unterschiedliche Herausforderungen. Der Beitrag beschreibt Entstehung, Entwicklung und Implementierung des Projekts „Herz über Fuß“ der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Darin wird dargelegt, welche Bedeutung den sozialen Kompetenzen in der Primarstufe zukommt und wie diese im Rahmen des Projekts „Herz über Fuß“ (weiter-)entwickelt und umgesetzt werden können.

## Schlüsselwörter

„Herz über Fuß“, soziale Kompetenzen, Primarstufe, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwert, Körpersprache

## 1 „Herz über Fuß“ – die Idee

Die grundlegende Idee, entstanden im Rahmen von SQA, war ein „Konzept“ zur (Weiter-) Entwicklung der sozialen Kompetenzen aller am Schulleben beteiligter Personen. Das soziale Lernen und das Entwickeln der sozialen Kompetenzen sind in der Primarstufe von großer Bedeutung (vgl. BMB 2012, S. 26). Zum einen wird dadurch das Miteinander in der Klasse und das Miteinander in der Schulgemeinschaft geregelt, zum anderen werden die Kinder auf die Gestaltung ihrer Beziehungen in ihrem (familiären) Umfeld und innerhalb der demokratischen Gesellschaft sowie auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet (vgl. Ripplinger 2011, S. 2). Die sozialen Kompetenzen, deren Grundsteine in der Familie gelegt werden, werden bereits beginnend

in elementaren Einrichtungen wie Kindergärten über die Primarstufe gezielt vermittelt, trainiert und gefördert.

Der Begriff der sozialen Kompetenzen umspannt ein großes Feld an Fähigkeiten, die zum Ziel haben, dass der Mensch ausgehend vom eigenen Ich in Interaktion mit dem Du treten kann, um im Wir zu leben (vgl. BMB 2012, S. 26). Die eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen und in unserer Gesellschaft leben zu können, die Bedürfnisse anderer zu akzeptieren und mit ihnen umgehen zu können, all das sind Leitgedanken im „Herz über Fuß“-Projekt.

## 2 Das Projekt „Herz über Fuß“

Bevor das Projekt „Herz über Fuß“ an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien im Schuljahr 2015/2016 in allen neun Klassen implementiert werden konnte, galt es, die grundlegende Idee in ein umsetzbares Projekt überzuführen.

### 2.1 Entstehung

Mittels einer Projektumfeldanalyse wurden die Zielgruppen identifiziert, bewertet und die einzelnen Einflussgrößen analysiert. Dadurch war es möglich, die Interessen wichtiger Stakeholder zu berücksichtigen. Diese waren das Team der Pädagoginnen und Pädagogen der Praxisvolksschule, Schülerinnen und Schüler, die Eltern – der Elternverein, die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Wien und ihre Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter.

Neben den Potenzialen des Projekts kristallisierten sich auch mögliche Stolpersteine heraus (vgl. Patzak & Rattay 2009, S. 95): Umsetzen der Themen und Übungen im schulischen Alltag, Unsicherheiten einzelner Personen in Hinblick auf unterschiedliche Themen, Klarheit in der Rolle als Lehrerin und Lehrer, eigener Umgang mit auftauchenden Emotionen.

Der Projektname „Herz über Fuß“ entstand gemeinsam in einem Namensfindungsprozess mit Schülerinnen und Schülern. Er bietet Perspektiven für alle Beteiligten. Es war von Anfang an klar, dass das Herz die Gefühlswelten der Teilnehmenden anspricht und auch als Symbol für alle Gefühle steht. Der Fuß drückt zum einen aus, dass in diesem Programm auch Körperteile und Körpersprache eine wichtige Rolle spielen. Zum anderen trug folgender Anlass dazu bei, dass der Begriff Fuß gewählt wurde. In einer der Klassen kam es während einer Stunde zu einer Diskussion über eine körperliche Auseinan-

dersetzung zwischen zwei Schülern. Im Plenum wurde besprochen, dass der Einsatz von körperlicher Gewalt vermieden werden könne, wenn man sich über die eigenen Gefühle und über die Gefühle der anderen völlig im Klaren sei und eine Lösungsstrategie kenne. Somit sei es möglich, Konflikte ohne Einsatz körperlicher Gewalt zu lösen. Plötzlich fiel die situationsbezogene Aussage eines Kindes: „Zuerst das Herz und dann der Fuß!“ Somit war der Name des Projekts geboren. Der Name trägt zur Vereinfachung der Kommunikation wesentlich bei. Zusätzlich zum Projektamen wurde ein passendes Projektlogo entwickelt (siehe Abbildung 1).

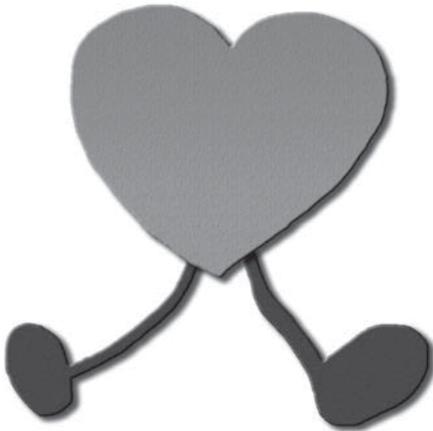


Abbildung 1: „Herz über Fuß“ – Logo (Layout: Sandra Melchart, BEd)

Dieses ist im Sinne des Projektmanagements ein wichtiger Bestandteil und dient ebenso wie der Projektname der Identifikation mit dem Projekt. Nicht zuletzt war und ist das Logo für unser Projektmarketing von Bedeutung, da es bei jeder projektbezogenen Information, ebenso wie der Name „Herz über Fuß“ mitkommuniziert wird und einen hohen Wiedererkennungswert hat (vgl. Patzak & Rattay 2009, S. 118).

## 2.2 Ziele

Wunsch ist es, mithilfe von „Herz über Fuß“ die sozialen Kompetenzen der beteiligten Personen in folgenden Bereichen zu entwickeln und zu stärken: wechselseitige Toleranz und Akzeptanz der Verschiedenheit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Empathie, Konfliktfähigkeit, Frustrations-

toleranz, Teamfähigkeit, Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, wertschätzendes Verhalten, Vertrauen, Anerkennung, Offenheit, erfolgreiches Miteinander, eigene Bedürfnisse wahrnehmen, Bedürfnisse anderer erkennen, Selbstreflexion, Konfliktbewältigungsstrategien, Erleben der Selbstbestimmung, Kooperationsfähigkeit, Freude am Lernen erhalten und fördern, kulturellen Respekt erweisen, Körpersprache verstehen, erkennen und einsetzen können.

Zusätzlich zur Klärung der Rahmenbedingungen und Sammeln der bereits existierenden Informationen ist es von Bedeutung, dass durch realistische und klare Ziele alle Projektbeteiligten eine hohe Verbindlichkeit zu „Herz über Fuß“ eingehen. Das in der Praxisvolksschule ohnehin vorherrschende Wir-Gefühl soll durch dieses Vorhaben gestärkt werden, alle Beteiligten sollen sich mit dem Projekt identifizieren, es herrscht eine klare Rollenerwartung (vgl. Patzak & Rattay 2009, S. 85ff.).

Um „Herz über Fuß“ zu verwirklichen, ist es notwendig, Ziele zu definieren. Klare Ziele vor Augen zu haben, trägt wesentlich zum Erfolg eines Projekts bei. Falls während des Projektverlaufs Durststrecken auftauchen, hält sich die Motivation besser, wenn die Projektziele schnell abrufbar sind. Ziele geben eine gemeinsame Richtung vor, die Konzentration auf das Wesentliche kann dadurch bestehen bleiben. Klare Ziele helfen den roten Faden, der durch das Projekt leitet, nicht zu verlieren (Prenzel 2016, S. 15).

Definierte Ziele bilden auch die Informationsgrundlage für neu hinzukommende Teammitglieder und andere am Projekt beteiligte Personen. Der Informationsaufwand im Projektgeschehen wird dadurch verringert (vgl. Patzak & Rattay 2009, S. 116). Außerdem ist es wichtig, von Beginn an das Nicht-Ziel zu definieren. „Herz über Fuß“ soll nicht abgekoppelt vom Schulalltag stattfinden. Es ist von großer Bedeutung, dass alle Komponenten und Übungen des Programms so konzipiert sind, dass sie im Schulalltag inhaltlich umgesetzt und ständig miteingewoben und beachtet werden können. Keinesfalls sollen Schülerinnen und Schüler zwei Welten erleben; in der einen wird in einer „Herz über Fuß“ Stunde der Umgang mit einem bestimmten Gefühl erspürt, erlernt sowie erprobt und in der anderen Welt, sprich in einer anderen Unterrichtsstunde erfahren die Kinder, dass Gefühle ausgeblendet werden. Dies würde sehr wahrscheinlich die Glaubwürdigkeit des Projekts, wenn nicht sogar der Schule, beschädigen (vgl. Hofmann 2008, S. 58f.).

Das Projekt „Herz über Fuß“ zielt auf die Verbesserung des Sozialverhaltens aller am Schulleben Beteiligter ab. Die sozialen Kompetenzen werden (weiter-)entwickelt und vertieft, dadurch ist ein wertvollerer Umgang aller im Miteinander spürbar. Die Lehrerinnen und Lehrer der Praxisvolksschule sind Expertinnen und Experten für soziale Kompetenzen.

Wichtig ist, eine Verbesserung des Schul- und Lernklimas durch wertschätzende Kooperation und Kommunikation in der Triangulierung Eltern-Schule-Kind und in der Triangulierung Studierende-Schule-Kind zu erreichen.

In der Praxisvolksschule werden auch Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien in das Projekt eingebunden. Es ist ein bedeutendes Ziel, dass diese das Projekt im Rahmen der reflektierten Praxis im Schulalltag kennenlernen und erleben können. In den didaktischen Reflexionen gibt es die Möglichkeit, Inhalte zu hinterfragen und zu diskutieren. So können Studierende ihr eigenes Wissen und ihren Umgang im Bereich der sozialen Kompetenzen erweitern.

Ein weiteres Ziel des Projekts ist, dass sich alle in der Schule „in ihrer Haut wohlfühlen“. Wenn man sich in seiner Haut wohlfühlt, wenn man sich dadurch selbst mag, wenn man auf sich stolz sein kann, wenn man gut für sich sorgen kann und wenn man auch „Nein!“ sagen darf, ist es viel einfacher miteinander umzugehen. Gerade in der Schule, wo auch das Thema Leistungsdruck immer eine große Rolle spielt, sollen alle erfahren, dass sie unabhängig von ihrer Leistung als wertvolle Menschen gesehen werden (vgl. Hofmann 2008, S. 12f.).

Ziel ist es auch, das Lernen am Modell zu ermöglichen. Das bedeutet für die Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxisvolksschule, dass sie den Kindern, den Studierenden, den Eltern vorleben, wie sie selbst an Konflikte herangehen, wie sie ihre Bedürfnisse wahrnehmen und erfüllen, wie sie mit anderen umgehen, wie sie ihre Ressourcen sinnvoll einsetzen. Besonders Konfliktlösungsstrategien und der Umgang mit Problemen werden von Kindern im Primarstufenalter übernommen (vgl. Gollor 2015, S. 27).

### 2.3 Ablauf

Die Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule sprechen viele verschiedene Sprachen, ihre individuellen Ausdrucksmöglichkeiten spielen im Bereich

der sozialen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Da Kommunikation jedoch auf verschiedensten Ebenen stattfinden kann, startet das Programm auf der nonverbalen Ebene, nämlich über Körpersprache, Mimik und Gestik. Es ist wichtig, die Schülerinnen und Schüler in der Verwendung der Körpersprache zu unterstützen und zu fördern. Die Körpersprache gilt als Ursprache aller Menschen, da alle Personen, egal welcher Herkunft, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung und Ausstrahlung deuten können (vgl. Günther 2011, S. 60). Diesen Vorteil macht sich das Projekt „Herz über Fuß“ zu Nutze.

Beginnend mit der Schuleingangsphase wird die Möglichkeit geboten zu erlernen, wie man mit dem eigenen Körper nicht nur zielgerichtet kommuniziert, sondern dadurch auch mehr Sicherheit und Authentizität erlangt, aber auch die persönliche Lesefähigkeit in anderen menschlichen Systemen wie Familie, Klassengemeinschaften und Gesellschaft steigert. Nach und nach werden die Module und Themen erweitert und die verschiedensten sozialen Kompetenzen auf unterschiedlichsten Kommunikationsebenen werden behandelt.

„Herz über Fuß“ beginnt demnach wie beschrieben in der Schuleingangsphase und zieht sich in der Praxisvolksschule über die gesamte Primarstufenzeit. Einmal im Monat gibt es eine Einführungsstunde mit der hauptverantwortlichen Lehrerin und Entwicklerin der einzelnen Herz-Module zu einem neuen Themenbereich in jeder der neun Klassen. Das für die jeweilige Klasse zuständige Pädagog/innenteam führt das Modulthema in den folgenden Wochen weiter aus, das Erlernte wird im Schulalltag gelebt, umgesetzt, vertieft und flutet bis in den Familienalltag. Module wie beispielsweise „Herzraum“, „Herzküche“ oder „Herzrezept“ arbeiten schwerpunktmäßig an einem ausgewählten Thema. Das Modul „Herzraum“ setzt zum Beispiel den Fokus auf Einzelwahrnehmung, Nähe- und Distanzübungen und den physischen Wohlfühlraum rund um das Selbst, im Modul „Herzküche“ lernen Schülerinnen und Schüler unter anderem eigene und fremde Gefühle wahrnehmen, Eigengefühle ausdrücken, Gefühlsausstellung und die Differenzierung angenehmer und unangenehmer Emotionen.

Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien haben die Möglichkeit, das Erlebte ebenfalls in ihrer Praxis umzusetzen, beziehungsweise ist es ihnen möglich, sich zu den einzelnen Themen schwerpunktmäßig zu vertiefen, um eigene Erkenntnisse auch zur eigenen Person zu erlangen. In den didaktischen Reflexionen kann das Gelernte und seine Auswirkungen, wie bereits erwähnt, besprochen sowie hinterfragt werden.

Das „Herz über Fuß“-Projekt ist ein wichtiger Tagesordnungspunkt in der monatlich stattfindenden Assembly, der Schulversammlung. Die Assemblies dienen zum einen dem Informationsaustausch, zum anderen bewirken sie ein starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit. In der Assembly treffen sich alle neun Klassen im Turnsaal der Praxisvolksschule. Außerdem nehmen auch alle Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Studierenden, die zu dieser Zeit gerade in der Praxisvolksschule ihre Pädagogisch-praktischen Studien absolvieren, daran teil.

In der Assembly werden aktuelle Themen des Schulalltags besprochen, Neuerungen präsentiert, Neuigkeiten, die zum Beispiel die Schulbibliothek betreffen erzählt und Bücher vorgestellt. Es gibt kleine Vorstellungen von Liedern und Minitheaterstücken sowie Präsentationen von Sachunterrichtsprojekten.

In jeder Assembly wird das „Herz über Fuß“ Kind des Monats gezogen. Lehrerinnen und Lehrer nominieren Kinder aus den Klassen, die etwas im Zusammenhang mit „Herz über Fuß“ zum Schulalltag beitragen. Das Los entscheidet, wer mit dem „Herz über Fuß“-Button zum Herzkind des Monats gekürt wird. Zudem stellen Schülerinnen und Schüler Minisequenzen der einzelnen Module des „Herz über Fuß“ Projekts dar, um diese gemeinsam zu reflektieren.

Passende positive Beispiele, die dem Team im Laufe des Monats aufgefallen sind, werden erzählt, die Essenz des Erlebten wird besonders betont und in den Blickpunkt gerückt. Ein Hauptaugenmerk liegt in jeder Versammlung darauf zu zeigen, wie Anerkennung und Wertschätzung in einfacher Form vermittelt werden können. Durch die auf der Schulhomepage veröffentlichten Berichte zu den Assemblies wird möglicherweise erreicht, dass Eltern der Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule nachlesen und dadurch mit ihren Kindern auch zu Hause über „Herz über Fuß“ sprechen (vgl. [www.phwien.ac.at/assembly-neu](http://www.phwien.ac.at/assembly-neu)). Darüber hinaus gelingt es mittels dieser Öffentlichkeitsarbeit, Interessierte durch die Homepagebeiträge für die Praxisvolksschule zu begeistern.

## 2.4 Evaluation

„Herz über Fuß“ ist als langfristiges Projekt konzipiert, die Weiterführung und Weiterentwicklung ist zumindest bis zum Schuljahr 2019/20 geplant.

Zusammenfassend betrachtet, entwickelt sich das „Herz über Fuß“ Projekt in allen Klassen individuell. Es gibt in jeder Klasse spezifische Themen, die im Laufe eines Schuljahres auftauchen. So war in einer der Klassen „Verlust“ (von Elternteilen, Haustieren, Freundinnen und Freunden, ...) im Vorjahr ein Thema, das die Kinder sehr beschäftigte. In einer der anderen Klassen kam es immer wieder zum Thema „Umgang mit Angst“. All diese Themen können im Rahmen der Module aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

Durch das Eingehen auf die Themen der Kinder und der Klasse wird die Individualität in jeder Klasse gesteigert. Außerdem kann beobachtet werden, dass je länger und regelmäßiger die Gefühlswelten betrachtet werden und je intensiver mit ihnen gearbeitet wird, desto klarer und auch offener wird der Zugang zu den eigenen Gefühlen und zu den Gefühlen der anderen.

Wichtig ist, dass alle Themen entstehen und dass Gefühle in einem geschützten Raum gelebt werden dürfen, um mit ihnen später auch im Alltag zurechtzukommen und um gesund wachsen zu können.

Es ist ein Anliegen des Projekts „Herz über Fuß“, dass alles ohne Bewertung er- und gelebt werden darf. Die Beteiligten erfahren eine Situationslage völlig ohne (Be-)Wertung, vieles wird zugelassen, um die Kinder handlungsfähiger zu machen. Sie lernen Dinge ihrerseits zuzulassen und auszuhalten.

Es ist durchaus denkbar, dass im Laufe der nächsten Schuljahre Fortbildungen für interessierte Lehrpersonen stattfinden, außerdem sind Elternabende und Elternstunden zu den verschiedenen Modulthemen angedacht, um auch in der Elternarbeit durch verschiedene Aktivitäten Schwerpunkte setzen zu können.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung (Hg.) (2012): Lehrplan der Volksschule. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2017-07-05).
- Gollor, Erika (2015): Hier fühle ich mich wohl. Systemische Pädagogik in der Grundschule. Heidelberg: Carl-Auer Verlag GmbH.
- Günther, Herbert (2011): Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Hofmann, Franz (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. In: Österreichisches Zentrum für

- Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) (Hg.). Wien: im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Homepage der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien (2017): „Didaktik Live“. Abrufbar unter: Homepage der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien (2016): Assembly. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/assembly-neu> (2017-07-05).
- Patzak, Gerold; Rattay, Günter (<sup>1</sup>2009): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen. Wien: Linde Verlag Wien Ges.m.b.H.
- Prenzel, Thorben (<sup>2</sup>2016): Projektentwicklung mit System. Von der Idee zum fertigen Konzept: Planung, Organisation, Projektantrag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Ripplinger, Jürgen (2011): Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können. Abrufbar unter: <http://docplayer.org/14222465-Lernziel-sozialkompetenz.html> (2017-07-05).

## Zur Autorin

Sabine Jakl, BEd, Volksschullehramt, Schulleiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrende am Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Psychosoziale Beraterin, Elternbildnerin und Erziehungsberaterin, Systemische Aufstellerin.

Kontakt: [sabine.jakl@phwien.ac.at](mailto:sabine.jakl@phwien.ac.at)



# Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung

Manuela Klaghofer

## Abstract

Der Beitrag weist auf die Bedeutung schulischer Gesundheitsförderung zur Schaffung eines guten Lehr-, Lern- und Sozialklimas hin. Dabei wird die Umsetzung gewonnener Erkenntnisse aus einer Literaturrecherche bezüglich komplexer Zusammenhänge somatischer und psychischer Prozesse mit sozialen Rahmenbedingungen aufgezeigt. Schwerpunkte im schulischen Setting waren die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen zur Entfaltung individueller Potentiale und eine entsprechende Berücksichtigung heterogener Ansprüche. Es werden durchgeführte Maßnahmen und Methoden vorgestellt, die in einem langfristigen Prozess zur Erreichung persönlich definierter Ziele im Unterricht erfolgreich angewandt wurden.

## Schlüsselwörter

Schulische Gesundheitsförderung, psychosoziales Wohlbefinden, Ernährungskompetenz, Lern- und Bewegungsfreude

## 1 Einleitung

Um sich den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anzupassen, den Anforderungen an gelingenden Unterricht als Klassenlehrerin und dem Aufgabenprofil als Mentorin für Studierende zu entsprechen, ist eine fortschreitende Professionalisierung durch Weiterbildung, Offenheit und theoriegeleitetes, forschendes Handeln unerlässlich. In der langjährigen Berufserfahrung wurden die Aufgaben an die Lehrtätigkeit aufgrund vielfacher gesellschaftlicher Veränderungen zunehmend komplexer. Eine Adaptierung des Unterrichts an die vielfältigen Heterogenitäten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen, Lernvoraussetzungen, komplexen Begabungen und verschiedensten Interessen der Kinder gerecht zu werden, ist eine herausfordernde aber zu bewälti-

gende Aufgabe. Heterogenitäten ergeben sich bei Schuleintritt zusätzlich bezüglich Alter (flexible Schuleingangsphase), Sprachstand (Schülerinnen und Schüler mit anderer Erstsprache als Deutsch), kultureller Unterschiede und sozialer Ungleichheiten (Wohnverhältnisse, frühkindliche Förderung, Schichtzugehörigkeit, Familiensituation, ...). Diese Diversitäten der Schülerinnen und Schüler nicht als Problem, sondern als Gewinn und Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung wahrzunehmen, gelang durch intensive Literaturrecherche. Neueste pädagogische Erkenntnisse, Empfehlungen der Neurobiologie und eine Montessoriausbildung motivierten zu einer Änderung der Schwerpunktsetzung im Unterricht. Ein zunehmendes Bewusstsein, dass Gesundheit und individuelles Wohlbefinden in enger Korrelation stehen und somit wichtige Voraussetzungen für gelingendes, freudvolles Lernen sind, gab Anlass im eigenen Unterricht entsprechende Bedingungen zu schaffen. Das psychosoziale Wohlbefinden hat entscheidenden Einfluss auf Lern- und Leistungsfähigkeit sowie Persönlichkeitsentwicklung und zeigt die Bedeutung und Notwendigkeit schulischer Gesundheitserziehung für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse.

## 2 Schulische Gesundheitsförderung

### 2.1 Begriffsklärung

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat der wachsenden Erkenntnis komplexer Zusammenhänge von physischer und psychischer Gesundheit mit sozialen und gesellschaftlichen Prozessen in der internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung, der Ottawa Charta (1986) Rechnung getragen. Die Inhalte sind bis heute relevant für entsprechende Maßnahmen.

*„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung an ihrer Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen“ (Dür & Felder-Puig 2010, S. 28).*

Weiters formuliert die Charta:

*„Um ein umfassendes, körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne, als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen, sowie ihre Umwelt meistern, beziehungsweise sie verändern können“ (ebd., S. 28).*

## 2.2 Schule als gesundheitsförderndes Setting

„*Setting für Gesundheit ist ein Ort oder sozialer Kontext, in dem Menschen ihren Alltagsaktivitäten nachgeben, im Verlauf derer umweltbezogene, organisatorische und persönliche Faktoren zusammenwirken und Wohlbefinden beeinflussen*“ (WHO 1998, zit. nach Dür & Felder-Puig 2011, S. 63).

Der Schule kommt demnach als Setting, also als Lebenswelt mit Einflussnahme auf das Gesundheitsverhalten, eine immense Bedeutung zu. Es kann auf die individuellen Selbst- und Sozialkompetenzen, den Lebensstil (Ernährungs-, Bewegungsverhalten, Stressmanagement), auf soziale Beziehungen, aber auch in der Organisation durch ein Klima der Wertschätzung und Unterstützung Einfluss genommen werden. Vor allem die Stärkung der psychosozialen Gesundheit, die Bedeutung für Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit hat, ist eine effektive Strategie. Zur Förderung solcher persönlicher Kompetenzen wird der „*Lebenskompetenzen-Ansatz*“ („*life skills approach*“) empfohlen (Mangrulkar et al. 2001, zit. nach Dür & Felder-Puig 2011, S. 200f.). Dabei ist es von Bedeutung Fähigkeiten zu fördern, die eine Resilienzsteigerung bewirken, um auf wechselnde Situationen oder Anforderungen flexibel reagieren zu können. Eine Förderung der Lebenskompetenzen wie kognitive und interpersonelle Fähigkeiten in Kombination mit zusätzlicher Informationsvermittlung verbessern Lern-, Leistungs-, Gesundheits- und Sozialverhalten maßgeblich.

## 2.3 Ziele

Um persönliche und soziale Ressourcen der Kinder zu stärken und schulische Gesundheitsförderung erfolgreich ab Beginn der ersten Schulstufe in einem langfristigen Projekt über die gesamte Volksschulzeit zu erforschen, wurde ein Zielkatalog erstellt. Ziele wie a.) die Schaffung eines guten Sozialklimas durch Wertschätzung, Respekt, Toleranz, Geduld, Vertrauen und Partizipation, b.) die Hinführung zu gesundheitsbewusstem Handeln: Bewegung, Ernährung, Entspannung, c.) eine gesundheitsförderliche Unterrichtsgestaltung, d.) eine Bewusstseinsförderung gesundheitsrelevanter, umweltschützender Lebensstile, e.) Anregung und Erhalt von Lern- und Bewegungsfreude und f.) das Erreichen der Lernziele ohne Jahresverlust für alle Kinder wurden definiert.

Einen maßgeblichen Einfluss auf die Wahl der angewandten Methoden und Maßnahmen hatte die Beachtung des salutogenetischen Gesundheitsmodells. Dieses Konzept wurde vom Medizinsoziologen Antonovsky (1997) ent-

wickelt, das besagt, dass gesundheitsförderliche Prozesse durch einen „*sense of coherence*“ gelingen. Das Kohärenzgefühl ermöglicht, belastende Herausforderungen auch im schulischen Kontext durch drei Komponenten gut zu bewältigen: „*Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit*“ (Dür & Felder-Puig 2011, S. 166; Burow 2011, S. 103). In einer salutogenen Organisation ist es erforderlich, sich an diesen Prüfkriterien zu orientieren. Auch die neurowissenschaftlichen Empfehlungen korrelieren mit der These Antonovskys.

### 3 Maßnahmen

#### 3.1 Nutzen gezielter Lernstrategien aus Erkenntnissen der Hirnforschung

Eine Beachtung neurobiologischer Erkenntnisse hatte zum Ziel, individuelle Lernprozesse zu optimieren, gute Lernergebnisse bei Kindern zu erreichen und diese zu unterstützen zu kompetenten, starken, beziehungsfähigen Persönlichkeiten heranzureifen. Bauer sieht im „*Lernen am Modell eine pädagogisch-didaktische Notwendigkeit*“ (Bauer, zit. nach Caspary 2010, S. 47) und somit als eine der wichtigsten Komponenten der schulischen Arbeit. Dementsprechend ist der persönliche Einsatz und die Vorbildwirkung der Lehrperson, sowie der Aufbau einer guten Schüler/innen- Lehrer/innen-Interaktion Voraussetzung für die Ermöglichung erfolgreicher Lernprozesse. Tiefgreifende Lernerfahrungen sind abhängig von den jeweiligen Erlebnissen mit anderen Menschen und bestimmen unser „*Denken, Fühlen und Handeln*“ (Hüther 2016, S. 9). Die neurobiologische Forschung konnte belegen, dass kognitive und emotionale Prozesse in engem Zusammenhang stehen. Emotionen sind somit entscheidend für Urteils- und Handlungsprozesse und haben daher eine starke Auswirkung auf Lernen und Leistungspotential (vgl. Caspary 2010, S. 18).

Werden demnach im schulischen Umfeld ermutigende Erfahrungen gemacht, intensive, vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut, sowie anregende, vielfältige Gelegenheiten zum Entdecken und Erkunden geboten, können komplexe, langfristige, positive Lernprozesse stattfinden (vgl. Hüther 2016, S. 24). Um einen systematischen Aufbau von Wissen und Können zu erreichen, sind Qualitätsmerkmale zu beachten. Kraus empfiehlt „*ein lernförderliches Klima, eine inhaltliche Klarheit, ein sinnstiftendes Kommunizieren, eine gewisse Methodenvielfalt, ein individuelles Fördern, ein intelligentes Üben, eine transparente Leistungserwartung und eine vorbereitete Lernumgebung*“ (Kraus, zit. nach Caspary 2010, S. 149).

Eine Aktivierung möglichst vieler Sinneskanäle, Strukturierung des Lernstoffes und regelmäßige Wiederholungen motivieren und ermöglichen die Inhalte im Langzeitgedächtnis zu speichern. Zur Erhöhung der Speicherkapazitäten und zur Förderung psychosozialer Gesundheit ist in Ergänzung zu beachten, dass individuelle Lernpausen äußerst wichtig sind. Um die Aufmerksamkeitsleistung zu steigern, empfiehlt die Neurobiologie anhand von Übertreibungen, Humor und Überraschungseffekten den Unterricht zu beleben und den Aufbau positiver Emotionen anzuregen. Basis gelingender Bildungsprozesse sind für Hüther (2016) Selbstvertrauen, Geborgenheit und Aufgabenbewältigung in sozialen Kooperationen. Ein Erschließen der Welt durch Neugierde und ein Lernen aus Fehlern oder Irrtümern ermöglicht, selbstständige Problemlösestrategien zu entwickeln. Es fördert die Selbstmotivation und somit alle folgenden Lernprozesse nachhaltig (vgl. ebd., S. 110).

### 3.2 Offener Unterricht

Die Erkenntnisse der Hirnforschung bestätigen die Bedeutung von Selbstgestaltung und Abkehr von dominanzorientiertem Frontalunterricht zu freien, anregenden Lernumgebungen, da sie von Effektivität für ein erfolgreiches Unterrichtsklima sind. Offener Unterricht, der Aufgaben mit definierten Lernzielen stellt, die in verschiedenen Sozialformen zu erarbeiten sind, ermöglicht ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Stärken und Schwächen können so kombiniert werden, dass kreative Leistungen erfolgen. Zentrale Schlüsselkonzepte kreativer Felder sind nach Burow (2011) „*eine dialogische Beziehungsstruktur (Dialog), gemeinsames Interesse (Produktorientierung), eine Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile, gemeinsame Kreativität (Synergieprozess), gleichberechtigte Teilhabe (Partizipation), sowie ein kreativitätsförderndes, soziales und ökologisches Umfeld (Nachhaltigkeit)*“ (ebd., S. 132).

Tatsächlich ermöglicht offener Unterricht durch Methodenvielfalt und Differenzierung auf individuelle Kompetenzen Rücksicht zu nehmen und sich an die Fähigkeiten der Kinder anzupassen. Dabei sollen handlungsorientierte, ganzheitliche und schülerzentrierte Konzepte Anwendung finden. Kopf, Gefühle und Sinne sollen in den Lernprozess einbezogen werden. Um unerschlossene Potentiale von Schülerinnen und Schülern hervorzulocken und Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen zu fördern, muss eine interessengeleitete, fächerübergreifende Auswahl und Bearbeitung der Unterrichtsinhalte

ermöglicht werden. Verschiedene Unterrichtsmethoden wie Erkundung, Entdeckung, Experimentieren, Recherche unter Anwendung verschiedener Medien, Projekt- oder Tagesplanarbeit, Stationenbetrieb, aber auch Lehrausgänge sollen Lern- und Leistungsbereitschaft, sowie individuelles Wohlbefinden bestmöglich fördern. Der bedeutendste Aspekt hierbei ist die Ermöglichung verschiedener Sozialformen durch kommunikatives Handeln in Gruppen- und Partnerarbeit, Kreis- und Stationengesprächen, Diskussionen, Frage- und Antwortspielen sowie Präsentationen. Arbeitsbedingungen zu schaffen, die eine Atmosphäre der Geborgenheit mit einem Angebot anregender Aufgabenstellungen und Möglichkeiten zu individuellen Entspannungsphasen bieten, sind Voraussetzung für ein gesundes Lernklima und gelungene Lernprozesse.

### 3.3 Montessoripädagogik

Diese Ansprüche an Schule und Unterricht stellte schon vor über hundert Jahren Maria Montessori (1870-1952) in ihren reformpädagogischen Konzepten vor, die eine ganzheitliche Erziehung, Anleitung zum eigenverantwortlichen Lernen und eine Orientierung an den Bedürfnissen und Leistungsständen der Kinder beinhalten. Demnach scheinen sie den Forderungen neuer Lehr- und Lernkonzepte durchaus zu entsprechen. Anliegen dieser Reformpädagogik ist, nach dem Leitbild „Hilf mir, es selbst zu tun!“, sich unmittelbar am Kind mit seinen Interessen und Begabungen zu orientieren. Es werden Aufgaben angeboten, die den individuellen Bedürfnissen entsprechen, um ein Höchstmaß an Konzentration, eine „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“ (Fisgus & Kraft 1997, S. 10) und resultierend gute Lernerfolge, sowie eine positive Persönlichkeitsentwicklung zu ermöglichen. Aktuelle Lernforscher bestätigen ein Lernkonzept, das auf das Erreichen eines idealen Zustandes zur Leistungsoptimierung fokussiert ist, mit dem Begriff Flow-Konzept (vgl. Burow 2011, S. 63f.). Csikszentmihalyi definiert einen Flow-Kanal als Basis erfüllten Lernens und schließt an Montessoris pädagogische Konzepte an, wonach Flow-Erfahrungen nur dann gelingen, wenn selbstbestimmtes Lernen durch Anpassung an den individuellen Entwicklungsstand des Kindes in einem angenehmen Lernklima stattfindet und weder Über- noch Unterforderung erfolgt. Es soll ein erfüllendes Lernen durch angemessene Herausforderung gelingen. Mit unterschiedlichsten Lern-, Spiel-, und Sinnesmaterialien werden die Kinder zu eigenverantwortlichem Denken und Handeln angeregt. An die Aufgaben und das Rol-

lenbild der Lehrperson stellt die Montessoripädagogik durchwegs zeitgemäße Forderungen, nämlich sich zurückzunehmen und vielmehr zum/zur Helfer/in, Beobachter/in mit viel Geduld, Empathie und größtmöglicher Wertschätzung zu werden. Diese Kriterien fordern auch moderne Lernforscher/innen. Bauer (2006) sieht Pädagoginnen und Pädagogen als:

*„Designer von Lehr- und Lernumgebungen, von kreativen Arrangements, die geeignet sind unerschlossene Potentiale von Schüler/innen hervorzulocken und Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen zu fördern.“* (ebd., zit. nach Burow 2011, S. 202).

### 3.4 Alternative Leistungsbeschreibung

Das Wissen, dass Ermutigung, Anregung zu selbstständigem Lernen, ein differenziertes Lernangebot und ein Eingehen auf individuelle Interessen das gesunde, schulische Lernklima und die Leistungen der Kinder verbessern, wird von vielen Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt. Dass jedoch auch Modalitäten der Leistungsbewertung diesen Erkenntnissen unbedingt Rechnung zu tragen haben, beweist eine britische Metastudie (vgl. Stern 2008, S. 21). Sie führte zu dem beeindruckenden Ergebnis, dass die formative Leistungsbewertung den wirksamsten und nachhaltigsten Effekt bezüglich Lernmotivation ergibt. Diese Form der Bewertung steht im Gegensatz zur summativen, die auf einer Notenskala das Lernergebnis am Ende eines Lernprozesses evaluiert und bisher noch an vielen österreichischen Schulen praktiziert wird, obwohl sie mitunter rasch zu Versagensängsten, Stress und Lernlust führt. Erfreulicherweise gibt es ab dem Schuljahr 2016/17 die Möglichkeit, schulparterschaftlich eine alternative Leistungsbeschreibung bis zur 3. Schulstufe zu wählen. Hinsichtlich eines Wissens der Vorteile einer formativen Schüler/innenbewertung bezüglich individueller, zukünftiger Lernerfolgchancen und ganzheitlicher Persönlichkeitsentfaltung, wurde im eigenen Unterricht die bisher als Schulversuch geführte Kommentierte direkte Leistungsvorlage (KDL) in der Grundstufe 1 gewählt. KDL lässt eine Binnendifferenzierung des Unterrichts durch Rücksichtnahme auf die unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Kinder zu. Lernzielbezogene, persönliche Leistungen der Kinder können so in einem entspannten, wertschätzenden Lehrer/innen-Schüler/innen-Elterngespräch präsentiert und analysiert werden. Wichtigster Aspekt dieser Kommunikation ist ein ressourcenorientierter Austausch, also

den Fokus auf die Stärken und bisher erbrachten Teilleistungen des Kindes zu legen. Bei professioneller Durchführung können psychosoziales Wohlbefinden, Motivation und Leistungsbereitschaft effizient gesteigert werden und Lernfreude erhalten bleiben (vgl. Reichmeier & Vierlinger zit. nach Stern 2008, S. 70).

### 3.5 Implementierung eines vermehrten Bewegungsangebotes in den Unterricht

Einen großen Einfluss auf Gesundheit, Motorik, Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten und eine umfassende Persönlichkeitsentfaltung haben Bewegung und Sport. Aktuelle Bildungs- und Lehraufträge fordern vielfältigen und bewegungsintensiven Unterricht zur Verbesserung des Körperbewusstseins, einer Förderung motorischer Fähigkeiten, einer Optimierung der koordinativen Grundlagen, Entwicklung eines Leistungswillens und der Ausdauer. Von Bedeutung ist auch die Anregung und Anleitung zu gesundheits- und sicherheitsbewusstem Verhalten (BMUKK 2008, S. 12f.). Die gegenwärtige Wohn- und Verkehrssituation schränkt vor allem im städtischen Bereich Kinder in ihren natürlichen Umwelterfahrungen massiv ein. Aus diesem Verständnis sollte nicht nur der Sportunterricht Bewegung als zielgerichtetes Lernen von sportbezogenen Mustern, spielerischem Experimentieren sowie im Sinne von Körpererfahrung implementieren. Vielmehr müssen fächerübergreifend möglichst vielfältige, kindgerechte und erlebnisorientierte Bewegungsanreize geboten werden, die nur mit freudigen Emotionen gekoppelt sind und somit maßgeblich einer Förderung der Gesamtpersönlichkeit dienen. Im eigenen Unterricht ist ein wichtiger Aspekt, im Unterschied zum herkömmlichen sehr reglementierten Sportunterricht, oftmals Gelegenheiten für interessegeleitetes, eigenverantwortliches Handeln zu ermöglichen. Durch bereitgestellte Materialien die Bewegungsanreize bieten, entstehen Freiräume für eigene und gemeinsame Entdeckungen und erlebnisorientierte Bewegungserfahrungen. Im freien Bewegungsspiel können Kinder ohne starre Reglements den eigenen Bedürfnissen folgen. Der Lehrperson bietet sich die Möglichkeit zur gezielten Beobachtung, um Rückschlüsse auf Sozialverhalten, individuelle Interessen, Regel- und Verantwortungsbewusstsein oder eventuelle Defizite zu gewinnen. Im Sinne einer ganzheitlichen Gesundheitsförderung bieten Geräte aus der Motopädagogik auch im Klassenunterricht Unterstützung zum ganz-

körperlichen Lernen. Durch den gezielten, spielerischen Einsatz verschiedener Übungsgeräte können flexibel Zwischenübungen eingebaut, Überkreuzbewegungen trainiert und somit eventuelle Teilleistungsschwächen und Raumlageabilitäten reduziert werden. Im Sinne eines ganzheitlichen Lernens darf Bewegung auch beim Einüben neuer Lerninhalte nicht fehlen. Den Empfehlungen der Neurowissenschaft, dass Bildung nur dann gelingt, wenn die Angebote als eigene Körpererfahrung, mit allen Sinnen und mit Emotionen erlebt werden (vgl. Hüther 2016, S. 158) wird somit Rechnung geraten. Bewegungsübungen können die Leistungen einer komplexen Denk- und Handlungsfähigkeit optimieren und die Konzentrationsfähigkeit stärken. Ganzkörperliches Lernen bietet Schülerinnen und Schülern zudem die Möglichkeit, abstrakte Aufgabenstellungen besser zu lösen. Es versteht *„durch bestimmte Bewegungen mit Geräten, [...] kognitive Lerninhalte über die Motorik und das praktische Tun“* (BMUKK 2009, S. 9) zu erwerben. Um Wissenserwerb und sensomotorische Leistungen zu verknüpfen, kann im offenen Unterricht in allen Gegenständen die Lösung von Arbeitsaufträgen mit Bewegungsaufgaben kombiniert werden. Vielfältige Bewegungsanreize sind im Sinn einer schulischen Gesundheitsförderung unerlässlich, um Motivation, Handlungsfähigkeit, Selbstvertrauen und individuelle Leistungs- und Entwicklungsfortschritte zu erzielen.

### 3.5.1 Pädagogisches Entlastungsprogramm (PEP)

Dieses von einem erfahrenen Pädagogen und einem Wirtschaftsexperten erstellte Programm (Hennemann & Janes 2010) wurde vor einigen Jahren in einer schulinternen Lehrer/innenfortbildung vorgestellt und hat seither einen unverzichtbaren, großen Stellenwert in der täglichen Unterrichtsarbeit. Es bietet praxiserprobte, gezielte Hinweise, um Lehr- und Lernprozesse so zu gestalten, dass eine Stärkung individueller und sozialer Basiskompetenzen aller am Prozess beteiligten Personen erreicht wird. Des Weiteren ermöglicht es, ein motivierendes, gesundes Lernklima zu erreichen und den notwendigen Ausgleich zur leistungsorientierten Wissensvermittlung zu schaffen. Das vielfältige Programm bietet abwechslungsreiche Möglichkeiten, um die Unterrichtsqualität erheblich zu verbessern. Dabei werden zur Stärkung persönlicher Kompetenzen der Kinder leicht zu merkende und rasch einsetzbare Themen aufgezeigt, die den Fingern einer Hand zugeordnet sind. Es werden die fünf Aspekte *„Definieren, Zentrieren, Meditieren, Rhythmus und Gedankenfreiheit“* (Hennemann & Janes 2010, S. 17ff.) bezüglich einer *„Bewertungs- und Mittei-*

*lungskompetenz, Konzentrations- und Wahrnehmungskompetenz, Ruhe- und Geduldskompetenz, ordnenden und taktvollen Ausgleichskompetenz, sowie Kreativität*“ (ebd., S. 17ff.) thematisiert und trainiert. Am häufigsten kommt im täglichen Unterrichtsprozess die Mitteilung mittels Daumenzeichen zur Anwendung. Diese nonverbale Kommunikation gibt einen raschen, flexiblen Hinweis auf das emotionale Befinden. Kinder erfahren dadurch direkte Zuwendung, können Feedback geben und werden in ihrem Selbstvertrauen bestärkt. Das PEP-Programm enthält Angebote zur Schulung aller Sinneskanäle, wie beispielsweise akustische und visuelle Sensibilisierungsübungen. Auch Erkenntnisse aus dem Leistungssport, die Entspannungs- und Konzentrationsfähigkeit in direktem Zusammenhang sehen, kommen zum Einsatz. Spezielle Übungen fördern Kompetenzen, die eigenen Bedürfnisse in Balance zwischen intensiver Arbeitszeit und Ruhephasen wahrzunehmen und anzuwenden. Auch der Einsatz gezielter rhythmischer, spielerischer Bewegungsübungen bietet für alle Kinder großen Anreiz zur Beteiligung. Sie harmonisieren Bewegungs- und Handlungssteuerung und unterstützen bei Schwierigkeiten der Selbstlenkung. Die dem Bereich des kreativen Denkens zugeordneten Übungen des PEP-Programms dienen der Stärkung des Selbstbewusstseins. Durch ein Visualisieren und Imaginieren können Lern- und Merktechniken trainiert werden. Die Anwendung dieser speziellen Angebote können aber auch sehr effektiv eingesetzt werden, um sich von negativen oder hemmenden Gedanken zu befreien. Bewegungslieder, Fantasiereisen, Atem-, Wahrnehmungs-, Rhythmus-, Beruhigungs-, Entspannungs-, Aufmerksamkeits-, Partner/innen- und Gruppenübungen bieten spielerische, lustbetonte Anregungen, bei Bedarf aber auch rasche Druckentlastung und Eliminierung von Störfaktoren. Sie dienen somit effektiv einer flexiblen Steuerung des Unterrichts und einer ganzheitlichen, schulischen Gesundheitsförderung.

### 3.6 Ernährung

Traditionen, familiäre Gegebenheiten und sozialer Status prägen das Essverhalten von Kindern. Die Schule hat in ihrer Funktion als Bildungseinrichtung die bedeutende Rolle, in einem langfristigen Prozess als einflussnehmende Lebenswelt umfassende Ernährungsbildung zu vermitteln und Wegweiser für eine gesunde Lebensführung zu sein. Dabei bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zum Alltag, den Interessen und Bedürfnissen der Kinder. Das Essver-

halten der Schülerinnen und Schüler bei Schuleintritt ist anhand familiärer Einflüsse durch Vorlieben, Vorbildwirkung, Alltagsorganisation und finanzielle Mittel, aber auch durch Medien schon sehr stabil (vgl. Schuch 2016, S. 3ff.). Daher ist eine schulische Hinführung zu gesunden Ernährungsgewohnheiten durch eine Vielzahl an Maßnahmen in einem umfassenden, die gesamte Volksschulzeit betreffenden Konzept für eine nachhaltige Wirkung unerlässlich. Hierfür dienen nicht nur Projekte, sondern vor allem in den offenen Unterricht eingebundene Angebote, die in jeder Schulstufe durch unterschiedliche Programme erweitert werden. Ziel ist hierbei, Sachinhalte, Wissen und gesundes Handeln ganzheitlich, nachhaltig erfahrbar zu machen und Lernprozesse mit freudigen Emotionen zu assoziieren. In der schulischen Praxis angewandt, werden die regelmäßigen Angebote der gesunden Jause nicht bereitgestellt, sondern mit den Schülerinnen und Schülern in abwechselnden Kleingruppen selbst eingekauft. Diese Praxiserfahrung ermöglicht eigenverantwortliches Handeln und bildet Kinder zu selbstständigen, kritischen Konsumenten. Sie lernen neue Lebensmittel, aber auch regionale und saisonale Erzeugnisse kennen, erwerben Kenntnisse bezüglich Import und Export, sowie über Vorteile ökologisch erzeugter Lebensmittel für Mensch und Umwelt. Sie lernen Kennzeichnungen kennen und verstehen, erwerben Wissen über Funktion von Aroma und Zusatzstoffen in Lebensmitteln und lernen mit zunehmender Bildung eine bewusste Auswahl gesunder Nahrungsmittel aus dem Überangebot an Waren zu bevorzugen. Auch der Einfluss von Werbung und Verpackung auf das Kaufverhalten wird kritisch reflektierend erlernt. Die von einer Kleingruppe erstandenen Einkäufe werden in der Klasse durch sensomotorische Übungen erarbeitet. Dabei kommen Geschmacks-, Tast-, Riech- und Hörwahrnehmungsübungen in Ergänzung zur Begriffsklärung zur Anwendung. In einem anregenden, offenen Gespräch wird von den Einkäufer/innen die Begründung der Auswahl der Produkte erläutert. Anschließend werden Sinnhaftigkeit, die Vor- aber auch eventuellen Nachteile der erstandenen Lebensmittel gemeinsam erarbeitet. Kreative Vorschläge zur Zubereitung der vorhandenen Nahrungsmittel werden in selbstgewählten Gruppen umgesetzt. Aneignung grundlegenden Wissens erfolgt durch Erkundung, Erprobung, Experimente, Workshops, Lehrausgänge zu Biobauernhöfen und ökologisch bewirtschafteten Gärtnereien, oder Vorträge von Ernährungsexpert/innen. Auch die Vorbildwirkung der Lehrperson soll zu gesundem Ernährungsverhalten und kritischem Konsum führen, um den Wert der Lebensmittel als wichtigen Bestand-

teil eines gesunden Lebensstils und individuellen Wohlbefindens zu verinnerlichen (vgl. Schuch 2016, S. 11ff.).

## 4 Prozessbeginn

### 4.1 Ausgangssituation

Im September des Schuljahres 2013/14 startete die Klassenführung einer Jahrgangsklasse, 1. Schulstufe, mit zwölf Schülerinnen und neun Schülern mit folgenden Erstsprachen: 1 Deutsch, 1 Deutsch-Türkisch, 1 Deutsch-Spanisch, 1 Polnisch-Serbisch, 2 Rumänisch, 3 Serbisch (1 Kind hat gehörlose Eltern), 1 Spanisch, 9 Türkisch, 1 Ukrainisch, 1 Ungarisch.

Schon nach kurzer Zeit war zu erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen bisherigen Erziehungs-, Bindungs-, Bildungs- und Sozialerfahrungen in eine gemeinsame Lebenswelt Schule gestartet waren. Dabei reichte das Spektrum von intensiver Frühförderung, Vernachlässigung, Überbehütung, häuslicher Gewalt, bis zu stark emotional belastenden Schicksalsschlägen.

Der Prozess begann mit dem Bewusstsein kaum oder keinen Einfluss auf familiäre Bedingungen, aber das intensive Bestreben und die Chance zu haben, ein gesundheitsförderndes Setting zu schaffen, um physisches und psychisches Wohlbefinden, Lernfreude und Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder zu fördern. Um sie mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Deutschkenntnissen, familiären Bedingungen, Potentialen, Aufmerksamkeitsleistungen und Interessen bestmöglich zu unterstützen und die Unterschiedlichkeiten als Ressource für individuelles, soziales Lernen und ganzheitliche Entwicklung zu nutzen, wurden die Erkenntnisse aus der eigenen Fort- und Weiterbildung sowie der Literaturrecherche durch eine Vielfalt an Maßnahmen angewandt. Beabsichtigt waren längerfristige Zyklen mit dem Ziel, Methoden zur Weiterentwicklung eigener, in der Praxis erprobter Handlungserfahrungen durch Reflexion zu überprüfen und entsprechende Ergebnisse zu erzielen. Durch Herstellung einer Korrelation zwischen Aktion und Reflexion ergaben sich Ideen und Erklärungen für zukünftige Aktionen (vgl. Altrichter & Posch 2007, S. 15f.).

## 4.2 Spezifische Maßnahmen

Viele spezifische Maßnahmen wurden ab der ersten Schulstufe eingeführt und sukzessive bis zur vierten Schulstufe erweitert und bei Erfolg beibehalten, genannt seien hier beispielhaft: a.) Bereitstellung einer vorbereiteten Lernumgebung inklusive aller benötigten Arbeitsmittel für alle Schülerinnen und Schüler ab dem ersten Schultag. b.) Schaffung eines Vertrauensklimas durch motivierende Kommunikationsmuster und weitgehende Vermeidung von Kritik. c.) Ein hohes Maß an Wertschätzung und Empathie seitens der Lehrkraft als Vorbild für respektvollen Umgang. d.) Individuell gestaltete, heterogene Pausenzeiten mit freiem Zugang zu allen genannten Angeboten im Raum. e.) Täglicher Morgenkreis (Begrüßung, Informationen, individuelle Mitteilungen, motivierende Aufgabenstellungen, gemeinsame Planungen, aktivierende Lernaufträge, Erklärungen, Diskussionen, Abstimmungen, Bewegungsübungen, ...). f.) Hinführung zu einem sozialen Lernklima, in dem Kinder in Lernteams einander unterstützen und ihren Begabungen entsprechend Hilfe leisten. g.) Keine negativen schriftlichen Mitteilungen an die Eltern über Verhalten oder Lernleistung und h.) auch in der Grundstufe 2 große Transparenz bei der summativen Notengebung. Erweitertes, ganzheitliches Leistungsverständnis und Anerkennung und Förderung fachlich-inhaltlicher, persönlicher, methodisch-strategischer, sozial-kommunikativer Leistungen (vgl., Fröhlich et al. 2006 zit. nach Stern 2008, S. 27). Die pädagogische Tätigkeit wird im Prozess zunehmend wertschätzende Unterstützung selbstbestimmten Lernens.

Bei den durchgeführten Maßnahmen im Unterrichtsprozess hatte vorerst die teilnehmende Beobachtung eine primäre Funktion. Altrichter und Posch (2007) betonen, „*dass direkte Prozessbeobachtung durch Lehrer/innen größtes Potential zur Gewinnung von Erkenntnissen enthält*“ (ebd., S. 129). In einer aktiv teilnehmenden Beobachtung kann die Lehrperson das soziale Geschehen spontan nach Bedarf steuern. Ein wichtiges Instrument war dabei auch ein regelmäßiges, stichwortartiges Abfassen von Notizen. Tägliche Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler im Arbeits- und Sozialverhalten, verbale aber auch nonverbale Äußerungen wie Körperhaltung oder Mimik boten aufschlussreiche Erkenntnisse. Durch systematische Beobachtung im offenen Unterricht, den Bewegungslandschaften im Turnsaal sowie im Pausenverhalten konnten Emotionalitäten, eventuelle Außenseiterrollen, Leistungsdefizite, oppositionelles Verhalten oder mangelnde Motivation einzelner Schülerinnen

und Schüler im Setting sehr rasch erkannt werden. Die Praxistage der Studierenden boten zudem die Möglichkeit einer passiv teilnehmenden Beobachtung, in dem das Arbeits- und Sozialverhalten aller Kinder umfassender und objektiver wahrgenommen werden konnte. Es bot Impulse für neue Ideen, Methoden und nötige Modifikationen, um ein gesundes Lernklima zu erreichen. Regelmäßige Reflexionen ließen erkennen, welche Zielsetzungen bereits realisiert wurden, ob die eingeführten Maßnahmen den Ansprüchen entsprachen, oder aber nötige Korrekturen im Unterrichtsprozess erforderlich waren.

## 5 Ergebnisse

Eine retrospektive Analyse des langfristigen Prozesses am Ende des ersten Semesters der vierten Schulstufe im Februar 2017 zeigt, dass die bisher gesetzten Maßnahmen bezüglich einer ganzheitlichen, schulischen Gesundheitsförderung zu den festgelegten Zielen geführt hatten. Es konnte ein stabiles, positives Lehr- und Lernklima entwickelt und somit ein motivierendes, leistungssteigerndes Setting für alle am Unterricht beteiligten Personen geschaffen werden. Sehr gute Entwicklungsfortschritte zeigen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Sozialverhalten, indem sie einander wertschätzen und anerkennen. Größte Erfolge zeigen sich nach eigenem Ermessen darin, dass die Kinder unabhängig von individuellen Freundschaften zumeist sehr gerne ihr Wissen und ihre Unterstützung anbieten, wenn Mitschüler/innen Lerninhalte versäumt oder unzureichend verstanden haben. Sie reagieren auch sehr offen auf Neues und somit wird dem Bemühen Rechnung getragen, Studierenden geeignete Bedingungen zur Professionalisierung der eigenen Unterrichtsarbeit zu bieten. Im langfristigen, nicht empirischen Forschungsprozess konnten anfänglich sehr introvertierte Persönlichkeiten bedeutende Fortschritte bezüglich einer Verbesserung ihres Selbstwertgefühls erlangen. Früh erkannte Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler, wie Arbeitsverweigerung, Unmotiviertheit, Isolation oder Trotzreaktionen, konnten anhand der vorgestellten Maßnahmen sehr rasch eliminiert werden. In einem Klima der Anerkennung persönlicher Stärken und individueller Lernfortschritte gelang eine gute Motivation und großes Interesse am Erwerb von Wissen und Kompetenzen. Anzumerken ist hierbei, dass das tägliche Lernklima selbstverständlich nicht immer optimal war. Gründe hierfür waren intraindividuelle Variabilitäten, manchmal inkonsequente Durchführung der Maßnahmen aufgrund

kurzfristiger anderer Schwerpunkte oder Zeitdruck. Beobachtungen, selbstkritische Reflexion des eigenen Lehrerinnenverhaltens und klärende Gespräche mit Teamkolleg/innen ließen Probleme und negative Verläufe jedoch rasch erkennen und korrigieren. Ein Wechsel von intensiven Arbeits- und Übungssowie individuellen Entspannungsphasen unter Berücksichtigung vielfältiger Bewegungsangebote konnte deutlich messbare Erfolge bezüglich Lernbereitschaft und -leistung aller Schülerinnen und Schüler erzielen. Die zunehmend komplexen Aufgabenstellungen und anspruchsvollen Leistungsanforderungen wurden bisher durch ein Anwenden vielfältiger Arbeitstechniken und Handlungserfahrungen mit viel Engagement gelöst. Es gelang nicht nur eine Vielzahl an Kenntnissen zu erwerben, sondern auch metakognitive und spezialisierte Denkprozesse wie Planung, Zielsetzung und Problemlösestrategien anzuwenden. Anfänglich große Bedenken bezüglich einer stets freien Wahl der Sozialform beim Bearbeiten von Aufgaben können in der Evaluation des eigenen Unterrichts widerlegt werden. Summative Überprüfungen von Einzelleistungen wie Schularbeiten oder Tests wurden bisher in der Grundstufe 2 von allen Schülerinnen und Schülern mit großer Motivation und erfolgreichen Ergebnissen gelöst. Auch das spezialisierte Wissen der Kinder bezüglich Gesundheit und Ernährung wird bereits merklich in den Alltag integriert.

Die Forschungsbemühungen in der eigenen untersuchten Praxis hatten bisher zu den beabsichtigten Zielen im Unterricht geführt. Den üblichen Gütekriterien empirischer Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität wurde jedoch nicht entsprochen. „*Erkenntnistheoretische, pragmatische und ethische Kriterien*“ (Altrichter & Posch 2007, S. 116) standen im Vordergrund der Qualitätsansprüche an den Unterricht. Aussagen zur Optimierung des Lernklimas bezüglich der durchgeführten Maßnahmen und Schwerpunktsetzung können nur in einem Gesamtkontext getroffen werden. Da keine vergleichende Analyse möglich ist, die das Sozial- und Lernklima in einem mit anderen Konzepten und Methoden geführten Unterricht evaluierbar macht, kann die untersuchte Praxis nur richtungsweisend für eine Fortsetzung der Maßnahmen zur Erreichung persönlich definierter Ziele und Ansprüche an gelungenen Unterricht gelten. Die Ergebnisse lassen aufgrund der Komplexität und Einzigartigkeit des Settings keine Generalisierung der Aussagen zu. Die angewandten Empfehlungen von Expert/innen und die Resultate der eigenen Unterrichtsforschung lassen jedoch Interpretation und hinweisende Erkenntnisse zu. Die Schaffung gesundheitsfördernder Rahmenbedingungen und ein Ange-

bot ganzheitlicher Förderkonzepte mit einer Vielfalt an Methoden berücksichtigen die Ansprüche unterschiedlicher Lern- und Intelligenztypen (vgl. Gardner zit. nach Clancy 2008, S. 25f.). Es kann logisch-mathematischen, visuell-räumlichen, musikalisch-rhythmischen und körperlich-bewegungsbezogenen Lernansprüchen von Schülerinnen und Schülern entsprochen werden. Dabei ergeben sich Chancen für eine neue Qualität des Unterrichts.

## 6 Resümee

Die innovative Schwerpunktsetzung im Unterricht zeigte Lösungswege zu einem effektiven Lehr- und Lernklima. Basis für gelingende Prozesse im schulischen Kontext ist nach eigenem Ermessen der Aufbau von Vertrauen und echter Akzeptanz. Durch Schaffung eines Sozialklimas, in dem demokratische und respektvolle Beziehungen von grundlegender Bedeutung sind, können Selbstkompetenzen im Sinne einer salutogenen Gesundheitsförderung gestärkt werden. Erst in einer harmonischen Lernumgebung, die den Erwerb von Fähigkeiten ermöglicht Probleme gut zu bewältigen, sind Voraussetzungen für Motivation und Leistungsprozesse geschaffen. Potentiale können dann durch vorbereitete Lernumgebungen, innere Differenzierung, selbstorganisiertes Lernen und strukturierte Freiräume unter Berücksichtigung entsprechender Bewegungs-, Ernährungs- und Entspannungsangebote entfaltet werden. Gesundheitsfördernde Rahmenbedingungen, wertschätzende Beziehungen und ein Vermitteln von Kompetenzen durch multimethodisches Arbeiten und Handeln in verschiedenen Sozialformen ermöglichen ein Klima freudiger, erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse.

## Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (<sup>4</sup>2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hg.) (2009): Gesund und Munter. Wien: Jung.
- Burow, Olaf-Axel (2011): Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulerfolg, Weinheim. Basel: Beltz.
- Caspary, Ralf (Hg.) (<sup>7</sup>2010): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Clancy, Mary Ellen (2008): Besser lernen durch Bewegung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

- Dür, Wolfgang; Felder-Puig Rosemarie (Hg.) (2011): Lehrbuch: Schulische Gesundheitsförderung. Bern. Huber.
- Fisgus, Christel; Kraft, Getrud (<sup>5</sup>1997): Hilf mir es selbst zu tun. Montessoripädagogik in der Regelschule. Donauwörth: Auer.
- Hüther, Gerald (2016): Mit Freude lernen ein Leben lang. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Janes, Robert; Hennemann, Peter (2010): PEP macht Schule, Praxis-Handbuch. Wien: Donau Forum Druck.
- Montessori, Maria (<sup>12</sup>1997): Kinder sind anders. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schuch, Sonja (2016): GIVE. Essen und Trinken in der Schule. 1-13. Schulstufe. Hg. von Bundesministerium für Bildung und Frauen, Bundesministerium für Gesundheit und österreichischem Jugendrotkreuz. Wien.
- Stern, Thomas (2008): Förderliche Leistungsbewertung, Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: BMUKK.

## Zur Autorin

Manuela Klaghofer, Mag., Dipl.-Päd., seit 1983 vorwiegend klassenführende Lehrtätigkeit in Wien 10; ab dem Schuljahr 2013/14 Unterricht in einer Jahrgangsklasse an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Arbeitsschwerpunkt: Gesundheits- und Sozialpädagogik.

Kontakt: manuela.klaghofer@phwien.ac.at



# „BIG: Beobachten, Interpretieren, Gestalten“ – Ein Entwicklungsmodell zum Verstehen pädagogischer Arbeitsbeziehungen als Grundlage einer neuen Schulkultur

Elisabeth Leskowa

## Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird das Beobachtungs- und Kommunikationsmodell BIG vorgestellt. Grundlagen sind Melanie Kleins Objektbildungstheorie und Wilfred Bions contained Modell. Veränderungen bestimmen das Leben von Beginn an und psychoanalytische Denkmodelle helfen, diese in Bezug auf das Lernen im Schulalltag zu verstehen. Das Beobachtungs- und Kommunikationsmodell „BIG: Beobachten – Interpretieren – Gestalten“ führt die Methode der teilnehmenden Beobachtung, im Weiteren auch die Selbstbeobachtung ein, um in gemeinsamen Kommunikations- und Reflexionsphasen Situationen des Schulalltags oder pädagogische Haltungen hinterfragen und diskutieren zu können und damit neue Gestaltungs- und Vernetzungsmöglichkeiten für eine offene, wertschätzende Schulkultur zu schaffen. Es kann angenommen werden, dass im Prozess des gemeinsamen Denkens implizit eine Veränderung zu verstehenden Haltungen in Bildungsprozessen entwickelt werden kann und Schule zu einem Resonanzraum wird, in dem sich daran Beteiligte angenommen und verstanden fühlen.

## Schlüsselwörter

Veränderung von Entwicklungsprozessen, Aufbau pädagogischer Arbeitsbeziehungen, Einführen von Beobachtungs- und Reflexionsmethoden, Kommunikation, Vernetzung, Handlungsräume

## 1 Einleitung

*„Annehmen und gleichzeitig verändern. Nichts ist dazu verurteilt, so zu bleiben, wie es ist“ (Bloch 2001, S. 53).*

Annehmen und verändern bedeutet sich mit Unbekanntem auseinanderzusetzen, Vertrautes, das Sicherheit, Geborgenheit und Ruhe verleiht, zu verlassen, sich von bekanntem und sicherem Terrain weg zu bewegen, um Neues kennenlernen zu wollen. Wie kann Veränderung, die gleichzeitig Lernen bedeutet, gelingen und was motiviert Menschen zur Veränderung? Bei Säuglingen und Kleinkindern ist zu beobachten, wie schnell Veränderungen gelingen und mit welcher Lust, Motivation und welchem innerem Drang Neues gelernt wird, besonders dann, wenn liebevoll aufmerksame Eltern die Entwicklungs- und Lernprozesse ihres Kindes im positiven Sinn begleiten. Diese beobachten ihr Kind, machen sich Gedanken über seine Befindlichkeit, „verdauen“ (Bion 1992, S. 66) für und mit ihm emotionale Prozesse, eröffnen so weitere Handlungsspielräume und vertiefen gleichsam ihre Beziehung zueinander. In diesem positiven Beziehungsgeschehen von Eltern und Kind findet Veränderung im Sinn von Lernen statt, das von Vertrauen, Sicherheit und auch Freude geprägt ist.

Diesen Gedanken folgend, stellt sich die Frage, inwieweit ähnlich verstehende Beziehungsprozesse, die im Säuglings- und Kleinkindalter erfolgreich stattfinden, auch im Schulleben eines Kindes möglich sein können. Welche Prozesse, die Veränderung und Entwicklung bedeuten, können Schülerinnen und Schüler veranlassen, sich selbst und ihre Welt weiter zu entdecken und erforschen? Voraussetzung dafür wäre, dass Pädagoginnen und Pädagogen bereit sind, sich auf ihre eigene innere Welt und auf die ihrer Schülerinnen und Schüler einzulassen, über diese nachzudenken und zu verstehen versuchen, damit die Basis für Lernen und auch die Begleitung sozial emotionaler Bedürfnisse stattfinden kann. Bundschuh (2003) unterstreicht, dass Emotionalität, Motivation und Lernen eine Einheit bilden und eine positive emotionale Befindlichkeit die Basis für Lernen bei Kindern darstellt. Das heißt, alle Versuche, die einen verstehenden Umgang zwischen den Beteiligten pflegen, tragen zu einem gelingenden Beziehungsgeschehen und somit zu motiviertem Lernen bei, woraus ein förderliches Erleben von Schulkultur resultieren kann.

Im Folgenden wird das Modell „BIG: Beobachten – Interpretieren – Gestalten – ein Beobachtungs- und Kommunikationsmodell“ vorgestellt, das diesen Gedanken folgt und die grundlegenden Methoden der Psychoanalytischen Beobachtungsstudien in den Schulalltag der Praxismittelschule (PMS) der Pädagogischen Hochschule Wien zu etablieren versucht.

## 2 „BIG: Beobachten – Interpretieren – Gestalten – ein Beobachtungs- und Kommunikationsmodell“

Zu den Grundlagen des Entwicklungsmodells BIG zählen auch die Gedanken, die Erika Krejci in ihrem Vorwort zu W. R. Bions Werk „Lernen durch Erfahrung“ anführt.

*„Sich für das Unbekannte in größtmöglicher Offenheit zu interessieren [...] und ihm durch die Bildung von neuen Gedanken denkend nahe zu kommen“* (Krejci 1990, S. 13).

BIG versucht durch gemeinsames Nachdenken von Pädagoginnen und Pädagogen, über die im Schulalltag stattfindenden und beobachteten Situationen, vielfältige Sichtweisen zu erlangen und mit dem Bilden neuer Gedanken weitere Denkräume zu gestalten, mittels derer eine neue Entwicklungsqualität im Bildungsfeld Schule erreicht werden kann. Das Modell BIG möchte Verständnis für Beziehungsprozesse zwischen den Interaktionspartner/innen Eltern, Pädagog/innen und Schüler/innen durch die bewusste Gestaltung dieses Geschehens ermöglichen, baut auf den elementaren Schritten Beobachten – Interpretieren – Gestalten auf und entwickelt parallel dazu entstehende Kommunikations- und Vernetzungsprozesse. Da es sich bei BIG um ein schulinternes Projekt handelt, entsteht ein neuer Aspekt in der Schulentwicklung, der bedeutet, dass die an diesen Prozessen Beteiligten gemeinsam Veränderung, Wachstum und Gestaltungszusammenhänge erleben.

### 2.1 Ausgangssituation und Bedarfslage

Wenn man Gesprächen von Pädagoginnen und Pädagogen in Konferenzräumen oder in Pausen auf dem Gang Aufmerksamkeit schenkt, beginnen und enden diese oft, von tiefen Seufzern begleitet, mit solchen oder ähnlichen Sätzen: „Ich verstehe dieses Kind nicht, ich verstehe diese Eltern nicht! Was soll man da machen oder was kann ich denn tun?“ Es wird kurz diskutiert, Gespräche werden schnell wieder beendet und die Pädagoginnen und Pädagogen widmen sich wieder dem Unterricht. Derartige Aussagen können berühren und den Eindruck entstehen lassen, dass Unangenehmes, Ärgerliches oder Unerträgliches anderen Kolleginnen und Kollegen in Eile mitgeteilt werden muss, weil in den Pädagoginnen und Pädagogen Druck entsteht, der sofort nach einem Ventil oder einer Lösung zu verlangen scheint, um wieder weiterarbeiten

zu können. Es mangelt im Schulalltag oft an Zeit und Raum, diesen Gefühlen und Gedanken entsprechenden Ausdruck zu verleihen, was nicht selten zu Irritationen im Denken und Handeln führen kann und als Folge dessen ein Ungleichgewicht in der Arbeitsbeziehung von Pädagog/innen und Schüler/innen entsteht, das förderlichen Lernprozessen hinderlich sein kann. Von diesen Überlegungen ausgehend findet zwar ein unmittelbares Loswerden von Gedanken und Emotionen statt, jedoch kommt es zu keiner konkreten Auseinandersetzung mit den Ursachen der jeweiligen Gefühle. Die Benennung eigener Befindlichkeiten sowie die jeweiliger Interaktionspartner/innen finden keinen Raum, in dem Prozesse des Mentalisierens stattfinden können.

Ähnliche Aussagen oder wie bereits angeführte Kurzgespräche können aber auch dahingehend interpretiert werden, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen eigentlich sehr wohl mit sich selbst und in ihrer Arbeitsbeziehung zu Schülerinnen und Schülern, mit anderen Kolleginnen und Kollegen auseinandersetzen wollen. Der daraus erkennbare Bedarf sich auszutauschen, führt zu dem Entschluss, das Modell BIG zu entwickeln, das versucht, nicht nur äußere, sondern auch innere Räume für Denken und Veränderung anzubieten. Das heißt, es müssen Bedingungen geschaffen werden, die derartige Denkprozesse in den Schulalltag integrieren können. Bedingungen, die ausgehend von Pädagoginnen und Pädagogen, mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erfahren und gelernt werden können. Damit käme man auch den Forderungen des Lehrplans der Neuen Mittelschule nach, in dessen allgemeinen didaktischen Grundsätzen Folgendes dargelegt wird:

*„Gelingende Lernprozesse gründen auf einer wertschätzenden, unterstützenden Beziehung- das gilt insbesondere für schulische Lernprozesse. Die Lehrerinnen und Lehrer haben – als Erwachsene – die Verantwortung für die Qualität der Beziehung zu Kindern und Jugendlichen“ (BMB 2016, S. 6).*

In Folge vieler Überlegungen und Gespräche wird im Schuljahr 2012 die Einführung des Modells BIG, das seinen Fokus – von Pädagoginnen und Pädagogen vorgelebt – auf persönliche und soziale Kompetenzentwicklung legt, von Rektorat der PH Wien und Direktion der PMS mit folgenden Zielsetzungen genehmigt: (Selbst)beobachtung, gemeinsame Kommunikation und Reflexion soll eine Qualität von Entwicklung entstehen lassen, die professionelle Arbeitsbeziehungen im Schulalltag ermöglichen, in der sich alle an diesem Prozess Beteiligten verstehend begegnen können, um neue Handlungsspielräume im

Bildungsbereich Schule zu eröffnen. Dies erfordert, a.) die Methode der teilnehmenden Beobachtung anzuwenden, b.) differenzierte Beobachtungs- und Wahrnehmungsfähigkeit zu entwickeln, c.) eigene Gefühle und die anderer in Reflexionsgesprächen wahrzunehmen, um professionell arbeiten zu können, d.) über unbewusste Prozesse nachdenken zu lernen, e.) die verstehende Haltung, die BIG entwickelt, auch an Schülerinnen und Schüler weiterzugeben, um die Gestaltung sozialer Prozesse zu vertiefen und f.) eine Basis für gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Organisatorisch stehen für die Umsetzung des Modells BIG 18 Einheiten pro Woche zur Verfügung. Das Konzept sieht eine BIG-Begleiterin vor, die in der zur Verfügung gestellten Zeit die Beobachtungsmethode einführt, weiters die Kollegiale Reflexion an dieser Schule entwickelt und gemeinsam mit den Pädagoginnen und Pädagogen Kommunikations- und Vernetzungsarbeit leistet.

### 3 Die Methode des Beobachtens

Das Modell BIG hat seinen Ursprung in den Psychoanalytischen Beobachtungsstudien, die in London an der Tavistock Clinic von Martha Harris (1964/2006) und Ester Bick (1977), basierend auf den Grundlagen von Objektbildungstheorie und Containment, entwickelt wurden und auch an den Universitäten Wien und Klagenfurt gelehrt werden. Im Verlauf der Modellbeschreibung werden diese Theorien herangezogen und erklärt.

Da die Methode des Beobachtens als Arbeitsweise nicht nur Analytiker/innen und Therapeut/innen, sondern auch Personen zur Verfügung gestellt wird, die keine psychoanalytischen Vorbildungen haben, kann sie unter anderem auch im Bereich Schule Eingang finden und wird dort zu einer Möglichkeit, den sozial emotionalen Entwicklungen Bedeutung zu verleihen.

BIG versucht, die Methode des Beobachtens so anzubieten, dass Erfahrungslernen von Pädagoginnen und Pädagogen in Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern im täglichen Schulgeschehen stattfindet und damit eine Zirkulation dieser Erkenntnisse erfolgen kann. Damit die Integration des Modells BIG in den Schulalltag gelingen kann, wird die Einführung der Methode des Beobachtens so modifiziert, dass die einzelnen Schritte auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen abgestimmt werden.

Die Einführung des Modells startet jeweils in der 5. Schulstufe. Nach den Planungsgesprächen mit der Leiterin der Praxismittelschule wird das Modell BIG in Team(Konferenzen) den Pädagoginnen und Pädagogen der Schulstufe vorgestellt und ein Handout mit dem Überblick des Modells beigelegt.

Die Eltern der Schulanfängerinnen und Schulanfänger werden am Elternabend informiert, dass es ein Arbeitsmodell in der Schule geben wird, das für sie und ihre Kinder unter anderem als Kommunikationsmöglichkeit zur Verfügung steht. Die Begleiterin des Modells BIG ist als eine weitere Person mit den Pädagoginnen und Pädagogen in den Klassen anwesend, um die Schülerinnen und Schüler kennenzulernen und im Bereich des sozial emotionalen Lernens mit dem Team dieser Klassen zusammenzuarbeiten. Es ist auch die Aufgabe der Begleiterin, die teilnehmende Beobachtung in den ersten Klassen einzuführen.

Die Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen erfahren zu Beginn des Schuljahres, in für sie verständlicher Sprache, dass manchmal eine weitere Person, die Beobachterin, in der Klasse sein wird, die am Anfang viel schauen wird und einfach nur da ist, um sie kennenzulernen. Später könnten auch Gespräche mit ihnen, den Pädagoginnen und Pädagogen, vielleicht auch den Eltern, aus Situationen des Klassengeschehens entstehen. Ziel ist, für eine individuell bestmögliche Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler zu sorgen, aus der sich optimale Lernerfolge entwickeln können.

Darauffolgend geht die Beobachterin in die Klasse und führt dort das Beobachten als zentrale pädagogische Handlung ein. Beim Beobachten geht es nicht um Bewertung, sondern um das Anregen von Verstehens- und Reflexionsprozessen. Die drei Abschnitte der Durchführung des Modells BIG sind 1.) Beobachten 2.) Interpretieren – mit der Entwicklung einer erweiterten Kommunikation vom Dialog zur Kollegialen Reflexion und 3.) Gestalten – mit Vernetzungen innerhalb und außerhalb von Schule.

### 3.1 Beobachten

Die Methode des Beobachtens wird im pädagogischen Bereich auf unterschiedliche Weise eingesetzt, wie etwa in Form von strukturiertem oder unstrukturiertem Beobachten, Kurzzeit- oder Langzeitbeobachten sowie verdecktem Beobachten.

Im Modell BIG wird mit teilnehmendem Beobachten gearbeitet, bei der der Funktion der Beobachterin oder des Beobachters eine Bedeutung zuteil wird, die sich von anderen Beobachtungsformen unterscheidet. Hierbei wird versucht, durch *„genaues Hinschauen und Aufnehmen der Beobachtung bewusste und unbewusste Dimensionen [...] zu verstehen. Der Beobachter ist durchlässig für alle Eindrücke, Erlebnisse, Emotionen und lässt sich davon berühren“* (Diem-Wille & Turner 2012, S. 5). Zur Verdeutlichung inwiefern sich dieses Beobachten und seine Auswirkungen von dem Beobachten der allgemeinen Pädagogik unterscheiden, dient eine kurze Sequenz von Heiner Hirblinger (2001).

*„Ein Lehrer steht vor dem Unterricht vor der Klasse. Die Schüler im Klassenraum toben. Es läutet. Er betritt den Raum. In wenigen Sekunden stehen die Schüler hinter den Bänken und setzen sich. Absolute Ruhe herrscht im Raum. Für die traditionelle Pädagogik und Didaktik beginnt nun der Unterricht. Für die psychoanalytische Pädagogik und Didaktik haben sich die möglicherweise interessantesten Prozesse bereits abgespielt“* (ebd., S. 55).

So ist die Aufgabe des/der teilnehmenden Beobachter/s/in Einzelheiten ohne Bewertung aufzunehmen, aber trotzdem für die Affekte der beobachteten Sequenz und sich selbst offen zu bleiben. Wird das Beobachten systematisch fortgesetzt, kann der/die Beobachter/in an emotionalen Entwicklungsprozessen der an diesen Situationen und Interaktionen Beteiligten Anteil nehmen. Durch das teilnehmende Beobachten lassen sich auch szenisch bedeutsame Zusammenhänge so unmittelbar wie möglich erfassen. Es ist eine Methode der psychoanalytischen Pädagogik.

Der/die Beobachter/in befindet sich beim Beobachten in einer mit allen Sinnen wahrnehmenden Haltung in der Klasse oder anderen Räumen und lässt sich auf das stattfindende Geschehen ein. Es kann sein, dass der Blick auf einzelne Schülerinnen und Schüler fällt und diese in ihrem individuellen Arbeiten beobachtet werden können, weil deren Verhalten, Gestik, Mimik, verbale oder nonverbale Äußerungen die Aufmerksamkeit des/der Beobachter/in erregen. Es kann auch sein, dass die Interaktionen einer Gruppenarbeit in den Fokus des Beobachtens fallen oder eine Diskussion zwischen Schülerinnen und Schülern sowie deren Pädagoginnen und Pädagogen beachtenswert erscheint. So kann das lebendige Unterrichtsgeschehen von dem/der Beobachter/in aufgenommen werden.

Für das Gelingen des Implementierungsprozesses des Modells BIG ist es hilfreich, auf individuelle Wünsche der Pädagoginnen und Pädagogen, das Beobachten betreffend, einzugehen, im fortlaufenden Dialog zu bleiben, um aktuell auftretende Fragen zu beantworten und die Basis des Vertrauens zwischen allen Beteiligten zu vertiefen. Es ist festzustellen, dass dadurch das Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen in Bezug auf das teilnehmende Beobachten insofern geweckt wird, als dass diese im fortlaufenden Arbeitsprozess Schüler/inneninteraktionen oder teilweise auch sich selbst zu beobachten beginnen. Dieses Beobachten ist Grundlage für die Weiterarbeit und kann auch schriftlich festgehalten werden. Schriftlich dokumentierte Beobachtungsprotokolle erweisen sich als förderlich für das Interpretieren und den gesamten Arbeitsprozess (vgl. Harris 1987).

### 3.2 Interpretieren

Nach dem Beobachten folgt das Nachdenken und Interpretieren als Form der Kommunikation im Sinne einer aufbauenden Gesprächskultur der Pädagoginnen und Pädagogen. Die Phase des Nachdenkens und Interpretierens über das Beobachtete braucht zunächst einen äußeren Raum und Zeit, damit ein Innehalten möglich wird und der, wie in der Ausgangslage beschrieben, häufig von Zeitnot getriebene Alltag in den Hintergrund treten kann.

Mit Hilfe des Interpretierens wird versucht, sich einer Szene oder Interaktion auf verstehende Weise zu nähern. Die unterschiedliche Art und Weise, wie Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner beobachtete Situationen in gemeinsamen Gesprächen und Reflexionen erleben und verstehen, ermöglicht eine Abbildung der Vielfalt des beobachteten Geschehens. Durch behutsames Nachspüren des Beobachteten entfalten sich während der Diskussion unterschiedlichste Bilder, Stimmungen und Fantasien zur geschilderten Szene.

Hirblingers (2001) kurze Beobachtung eines Stundenbeginns (siehe 3.1) zeigt, dass in dieser Sequenz des Beginnens schon Bedeutendes passiert, das im zweiten Schritt der Interpretation, Vermutungen zulässt, ob und welche Auswirkungen die dem Beginn innewohnenden Affekte auf den weiteren Unterrichtsverlauf und in Folge auch auf die Arbeitsbeziehung zwischen Pädagog/innen und Schüler/innen haben könnten. Er meint dazu, dass Wahrgenommenes insofern bedeutsam wird, als dass dabei Unbewusstes Ausdruck

findet und Lernen sowohl im Klassenzimmer als auch in einem „*psychischen Raum*“ (ebd., S. 55) stattfindet.

Im Modell BIG wird durch Anregungen der Pädagoginnen und Pädagogen versucht, zunächst in einem kleinen Personenkreis von zwei bis drei Personen, einmal in der Woche in der unterrichtsfreien Zeit über das Beobachtete nachzudenken. Diese Gespräche dauern anfänglich bis zu einer Stunde. Voraussetzung dafür ist ein gegenseitig wertschätzender Umgang, der grundsätzlich freies Denken erst möglich macht und mit dessen Hilfe dem Wunsch nach Verstehen nachgegangen werden kann.

Als Basis für die Gespräche wird eine Niederschrift des Beobachteten in Form eines Erinnerungsprotokolls von dem/der Beobachter/in eingeführt. Das Protokoll wird als Arbeitspapier verwendet. Die teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen haben zunächst die Möglichkeit zu entscheiden, ob sie das Beobachtete schriftlich protokollieren oder aus der Erinnerung erzählen wollen.

So findet in der Phase des Nachdenkens und Vermutens für die Pädagoginnen und Pädagogen wohl ein von vielen Emotionen durchdrungener Erfahrungsprozess statt, der von schmerzhaft bis lustvoll reichen kann. Das Bewusstwerden eigener Affekte und der anderer kann zu einer Fülle neuer Erfahrungen und Erkenntnisse führen, die oft nicht sofort ins Handeln übertragbar sind, aber durch regelmäßige Nachdenkprozesse mehr und mehr in das eigene Denken integriert werden können.

Nach und nach entwickelt sich auch das Bedürfnis beobachtete Szenen in einem erweiterten Kreis von Pädagoginnen und Pädagogen zu diskutieren und zu reflektieren. Dies führt zu einer vertiefenden Professionalisierung des Beobachtungs- und Reflexionsgeschehens – zum Beginn der Kollegialen Reflexion.

### 3.2.1 Die Kollegiale Reflexion

Durch das wachsende Bedürfnis sich in einer geplanten Zeit über erlebte Situationen innerhalb des Schulalltags mit mehreren Pädagoginnen und Pädagogen auszutauschen, entsteht das Konzept der Kollegialen Reflexion. Sie besteht aus drei Schritten: 1.) der Selbstbeobachtung in Arbeitssituationen des Schulalltags, 2.) dem Verschriftlichen des Beobachteten in Form eines narrativen Protokolls und 3.) dem Besprechen des verfassten Protokolls in einer Pädagog/innengruppe der eigenen Schule.

In einem ersten Schritt beobachtet man sich selbst im Erleben von Interaktionen im Arbeitsprozess. Isca Salzberger-Wittenberg (1997) beschreibt diese Erfahrungen und die möglichen ihnen innewohnenden Auswirkungen:

*„Diese Art der Betrachtung einer Wechselbeziehung ist insofern aufschlussreich, als sie uns vor Augen führt, dass die Wirkung, die einzelne Lernende oder Schülergruppen auf uns haben, wertvolle Hinweise auf die Art von Gefühlen liefern kann, die sie bei uns auslösen wollen. Dabei kann es sich um so positive Aspekte einer Beziehung, wie Idealisierung oder Bewunderung handeln; häufiger werden jedoch Gefühle in uns verlegt, die die anderen nicht oder nicht allein ertragen können, also zum Beispiel Hilflosigkeit, Verwirrung, Panik, Schuld, Verzweiflung oder Depression. Wenn so schmerzhaft emotionen von anderen empfangen und verstanden werden können, wird Wachstum und Entwicklung möglich, da die Hoffnung entsteht, dass es möglich ist, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie zu ertragen“ (ebd., S. 83).*

Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler für sie unaushaltbare Gefühle im Schulgeschehen oft in die Pädagoginnen und Pädagogen verlegen müssen, in der Hoffnung, dass diese das für sie Unerträgliche aushalten. Nach Bions (1992) Theorie des Denkens stellt sich die Pädagogin oder der Pädagoge hierbei als „container“ (ebd., S. 66) zur Verfügung, der das Unerträgliche in Erträgliches, „contained“ (ebd., S. 66), umzuwandeln versucht.

Pädagoginnen und Pädagogen versuchen, entweder in ihrem eigenen psychischen Raum zu verstehen oder sie finden eine Möglichkeit, diese Gefühle mit den Schülerinnen und Schülern zu benennen und darüber zu sprechen. Lazar (1986) erklärt dazu:

*„Man muss eine Position für sich finden, wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl für das Geschehen in einem selbst als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position, in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann. Man muss die Projektion verschiedener unbewusster Ängste und emotionaler Zustände miterleben und aushalten können.“ (ebd., S. 207)*

Auf diese Weise könnte man diesen Situationen bewusst begegnen und weitere inter- und intrapsychische Räume eröffnen.

In einem zweiten Schritt erfolgt das Schreiben eines Protokolls aus der Erinnerung. Es wird in der Ich-Form geschrieben und detailreich verfasst. Das bedeutet, dass die eigenen Interaktionen und die der anderen involvierten Personen möglichst genau erzählt werden, allerdings in einem zeitlichen

und emotionalen Abstand zum Erlebten. *„Das Protokoll ist ein Teil des ganzen Erkenntnisprozesses. Es soll den Sachverhalt wiedergeben und Werkzeug sein, das heißt Hilfe für spekulatives Nachdenken“* (Krejci 1992, S. 25). Das Protokoll wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern in der anschließenden Reflexionsarbeit zur Verfügung gestellt.

Der dritte Schritt stellt die Reflexionsarbeit einer Gruppe dar, in deren Rahmen das von dem/der Beobachter/in Erlebte und Protokollierte in der Gruppe reinszeniert wird. Auch hier fungiert die Gruppe als Container, in dem die Bildung von Hypothesen, Vermutungen und Fantasien von zentraler Bedeutung sind, um differenziertes Verstehen von Beziehungsprozessen anzuregen. Dabei wird Fragen nachgegangen, die die vorgestellte Situation wieder lebendig werden lassen. So wird erforscht, was hinter dieser Situation stehen könnte, wie der/die Beobachter/in oder die Protagonist/innen diese oder jene Interaktion erlebt haben mögen. Durch diese und ähnlich erhellende Fragen können intensive Emotionen entstehen, die in diesem Setting wahrgenommen und bearbeitet werden können. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zum Verstehen bewusster und unbewusster Zusammenhänge zwischen dem Erlebten und dem beobachteten Verhalten geführt.

Das Modell BIG bietet die Kollegiale Reflexion an vier Terminen zu je zwei Einheiten, pro Semester an. Bis zu sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten regelmäßig in dieser Diskussionsgruppe, die von der BIG-Begleiterin geleitet wird.

### 3.3 Gestalten

Die gesammelten Gedanken, Gefühle, Impulse und Ideen ermöglichen Prozesse in Gang zu setzen, die für die Arbeitsbeziehungen aller daran Beteiligten gleichermaßen hilfreich sein können. Entwicklungspotenziale und Ressourcen können erkannt, Veränderungen und Strategien gemeinsam geplant und umgesetzt werden. Demzufolge werden gelingende Kommunikation und professionelle Zusammenarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der Interaktion mit Schülerinnen und Schülern, Eltern und anderen pädagogischen Fachkräften angeregt.

Die durch das Modell BIG erlebte Reflexionserfahrung führt in der Folge auch zu einer Erweiterung von Sichtweisen in Bezug auf die pädagogischen Interaktionspartner/innen und bewirkt dadurch auch eine effektive Koopera-

tion der Beteiligten. Der professionelle Umgang in den Arbeitsbeziehungen findet sich in einer effizienten Aufteilung der Ressourcen von Pädagoginnen und Pädagogen und BIG-Begleiterin wieder.

Weiteres Ziel ist es, die Grundlagen des Beobachtungs- und Kommunikationsmodells BIG in den täglichen Arbeitsprozess von Pädagog/innen und Schüler/innen so zu integrieren, um – in einem nächsten Schritt, nämlich im Unterrichts- und Klassengeschehen – eine gemeinsame Grundlage des Denkens und Handelns zu schaffen.

So werden unterschiedliche Angebote entwicklungsfördernder Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler entwickelt und als Möglichkeiten für Einzel-, Reflexions- oder Konfliktgespräche für kleine Gruppen oder auch Klassen angeboten.

Dazu bieten sich entwicklungsadäquate Konzepte an, die personale und soziale Kompetenzerarbeitung einbeziehen. In der PMS wird unter anderem das Modell der Gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg verwendet, das Schülerinnen und Schülern in spielerisch szenischem Verstehen die Bedeutung des Beobachtens und Fühlens und deren Kommunikation näher bringen kann. Es wird auch von der BIG-Begleiterin ein schulinternes Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler mit dem Titel „FÜR MICH“ entwickelt, das die Vorgänge des Beobachtens, Vermutens und Gestaltens in kindgerechter Art und Weise erklärt.

Des Weiteren wird mit den Schülerinnen und Schülern auch an Werten und Bedürfnissen, wie Pünktlichkeit, Ordnung, Grenzen u. ä. in verschiedenen Settings gearbeitet. Settings, in denen Pädagoginnen und Pädagogen, je nach Bedarf und Absprache alleine, mit der BIG-Begleiterin gemeinsam oder nur die BIG-Begleiterin alleine mit den Schülerinnen und Schülern arbeiten. Diese und weitere Vernetzungsprozesse werden von den Pädagoginnen und Pädagogen und der BIG-Begleiterin gemeinsam geplant, um die Kommunikation in Fluss zu halten, auf dem gleichen Informationsstand zu bleiben und Irritationen zu vermeiden.

Wenn Arbeitsbeziehungen und daraus entstehende Handlungen innerhalb des Schulgeschehens funktionieren, gelingt es auch, Eltern und Familien in gemeinsame Entwicklungsziele ihrer Kinder einzubinden. Regelmäßige Kontakte bauen Vertrauen auf und führen zu einer effizienten Kommunikation, die zum gegenseitigen Verstehen kultureller, sozialer, ethnischer oder sprachlicher Hintergründe beitragen können. Der Vernetzungsprozess ermöglicht es auch

Erziehungsberatungen, die den Schulalltag betreffen oder Elternabende zu bestimmten, Themen für Eltern anzubieten, die dann erfahrungsgemäß auch mit der Schule und den Pädagoginnen und Pädagogen zusammenarbeiten.

Bedarf es aus unterschiedlichsten Gründen weiterer Unterstützungen im Entwicklungsprozess von Schülerinnen und Schülern, dann erweitert sich der Vernetzungsprozess auf andere Organisationen. So wird regelmäßiger Kontakt mit dem Amt für Jugend und Familie, mit therapeutischen oder neurologischen Institutionen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gepflegt. Es kommt zu einem multidisziplinären Austausch, der durch die Qualität der reflektierenden Arbeit zu weiteren, förderlichen und nachhaltigen Entwicklungsprozessen beiträgt.

#### 4 Abschließende Bemerkungen

Im interdisziplinären Raum psychoanalytischer Pädagogik wird versucht, verstehendes Handeln in die persönlichen Arbeitsprozesse von Pädagoginnen und Pädagogen und die Organisation Schule zu bringen, um Schülerinnen und Schülern einen sozial emotionalen Raum als Basis des ganzheitlichen Lernens zur Verfügung zu stellen.

Dazu wurde das Beobachtungsmodell BIG konzipiert und eingeführt, um auf jeder Ebene von Kommunikation, das Verstehen der jeweiligen Interaktionspartnerinnen und Interaktionspartner anzustreben und insofern eine Basis für Veränderungen zu legen, als dass Lernerfolge in einem gesicherten, sozialen Umfeld stattfinden können. So wird auch in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Neuen Mittelschule darauf hingewiesen, dass die Qualität der Beziehung im schulischen Kontext von den Pädagoginnen und Pädagogen zu verantworten sei und sich dadurch erst der Aufbau von (Schul)Kultur entwickeln kann.

In diesem Sinne ist das Modell BIG eine Möglichkeit diese Beziehungsarbeit aufzubauen, indem Pädagoginnen und Pädagogen im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern zu Forscherinnen und Forscher und Erkennenden psychischer Dynamiken werden, welche das Modell BIG begleitet. Das Modell wird in seiner Durchführung so lebendig, wie es seine Protagonistinnen und Protagonisten zulassen. So ist diese Arbeit durchdrungen von Emotionen und dem Versuch, diese zu verstehen. Affekten wie Unsicherheit, Abwehr oder Widerstand wird Raum gegeben, individuellem Geschehen wird

einfühlsame Begleitung zuteil. BIG bietet also kein fertiges Programm, sondern versteht sich als ein in sich selbst weiterentwickelnder Prozess. Durch die Möglichkeit, Affekte und Emotionen einem gemeinsamen Nachdenken zuzuführen, können Befindlichkeiten wie Sicherheit, Ruhe, Gelassenheit im Arbeitsprozess erreicht werden. Eine Pädagogin, die das Modell BIG intensiv in ihre Arbeit integriert, beschreibt ihr Erleben folgendermaßen:

*„So sehr ich meinen Beruf liebe und schätze, so bekannt ist mir auch das Erleben von ‚Krisen‘ in meiner Tätigkeit als Lehrerin. In solchen Situationen kann es schon vorkommen, dass ich im ersten Augenblick den schulischen Alltag ausschließlich mit Stress, Überforderung, Hilflosigkeit und einem Gefühl des Ausgelaugtseins assoziiere. Im Versuch, diese negativen Gefühle überwinden zu wollen, wird mir klar, dass das ‚Momentaufnahmen‘ sind, in denen ich aus unterschiedlichen, mir vielleicht (noch) nicht bewussten Gründen an meine Grenzen stoße. Warum ist hier überhaupt eine Grenze? Wovor schützt sie mich? Woran hindert sie mich? Auf welcher Seite der Grenze stehe ich eigentlich? Fragen wie diese erwecken in mir die Neugier und das Bedürfnis, den tatsächlichen Ursachen in mir nachzugehen. Das Modell BIG ist für mich persönlich der ideale Weg, meine eigenen Deutungs- und Handlungsmuster in meiner Tätigkeit als Lehrerin bewusster wahrzunehmen, sie zu modifizieren und verändern zu können. Ich empfinde insbesondere den kreativen kollegialen Dialog unter der Leitung der BIG-Begleiterin als Aktivierung meiner persönlichen ‚Ressourcen‘. Müsste ich in drei Worten ausdrücken, inwiefern ich als Lehrerin vom Modell BIG und der Kollegialen Reflexion profitiere, wären diese Professionalität, Persönlichkeitsentwicklung und Psychohygiene“ (Pädagogin PMS).*

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass BIG an der verstehenden Haltung der beruflichen Praxis arbeitet, um die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Schülerinnen und Schüler bestmöglich begleiten zu können.

## Literatur

- Bick, Ester (1964/2006): Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Jahrbuch der Psychoanalyse 53. Stuttgart: Frommannholzboog.
- Bion, Wilfred Ruprecht (1992): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Bloch, Ernst (2001) In: Pedrina, Fernanda (Hg.): Beziehung und Entwicklung in der frühen Kindheit. Psychoanalytische Interventionen in interdisziplinären Kontexten. Tübingen: Edition Diskord, S. 53.

- BMB (Hg.) (2016): Lehrplan der Neuen Mittelschule. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> (2017-02-24).
- Bundschuh, Konrad (2003): Emotionalität, Lernen und Verhalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diem-Wille, Gertraud (2012): Primitive Gefühle verstehen lernen – Bions Konzept des Container-Contained. Psychoanalytische Beobachtung von Säuglingen und Kindergartenkindern. In: Diem-Wille, Gertraud; Turner, Agnes (Hg.): Die Methode der Psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Identifikation, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien: facultas. wuv Universitätsverlag, S. 28-49.
- Harris, Martha (1977): The Tavistock training and philosophy. In: Harris Martha, Bick, Ester (Hg), (1987): Collected Papers of Martha Harris and Ester Bick. Hg. Williams. Perthshire: Clunie Press, S. 1-25.
- Hirblinger, Heiner (2001): Einführung in die psychoanalytische Pädagogik der Schule. Würzburg: Königshausen & Neumann GmbH.
- Bion, Wilfred Ruprecht (1992): Lernen durch Erfahrung, Übers. Erika Krejci, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13
- Lazar, Ross Allen (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, Jochen (Hg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart: Frommann-holzboog, S. 185-211.
- Salzberger-Wittenberg, Isca (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien: facultas. wuv Universitätsverlag.

## Zur Autorin

Elisabeth Leskowa, MA-POS, Prof. (Psychoanalytic Observational Studies), Lehramt für Volksschule, Allgemeine Sonderschule und Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder, Aufbau und langjährige Arbeit in Integrationsklassen, ausgebildete Sozialberaterin und Mediatorin in der Praxismittelschule der PH Wien, Entwicklung des Modells BIG, Mentorin und Praxisbegleiterin der Schulpraktischen Studien und des Projekts Nightingale, Bildungsschwerpunkte: Soziales Lernen – Gewaltprävention, Inklusion

Kontakt: [elisabeth.leskowa@phwien.ac.at](mailto:elisabeth.leskowa@phwien.ac.at)



# „Hands-on Science“ im Sachunterricht der Volksschule

Denise Napravnik, Silvia Napravnik

## Abstract

Im Sinne der EU-Charter ist es wichtig, Kinder für Natur und Technik zu interessieren und zu aktivieren. Auf keinen Fall soll Sachunterricht ausschließlich aus dem Buch erfolgen. Der Unterricht wird durch das handelnde Tun geprägt und lebendig gestaltet, dadurch sollen Kinder Eigenverantwortung entwickeln. Der Sachunterricht als Unterrichtsbereich der Grundschule versucht Kindern, die Welt, in der wir leben, verständlich zu machen und deren Strukturen zu erläutern. Dabei sollen Kinder anhand konkreter Beispiele Alltagsphänomene beobachten lernen. Insbesondere das Erkunden von naturwissenschaftlichen Phänomenen und das eigene Experimentieren üben eine große Faszination auf Kinder aus.

## Schlüsselbegriffe

Experiment, Hands-on Experiment, Objektauswahl, Experimentierphänomene, Vorsichtsmaßnahmen, Beobachtung, Darstellung, Lehrer/innenrolle, Natur, Technik

## 1 Ausgangslage

Lehrpersonen sehen es als ihre Aufgabe an, die natürliche Neugier der Kinder zu unterstützen, zu fördern und wenn möglich auch zu befriedigen und dadurch das Interesse nach Neuem wachsen zu lassen. Der Wunsch, die Welt, die von naturwissenschaftlichen Phänomenen geprägt ist, zu entdecken, ist bei den meisten Kindern im Volksschulalter stark ausgeprägt, damit sind Kinder dafür prädestiniert, von klein auf wie ein/e *NaturwissenschaftlerIn* zu sein. Ihre natürliche Neugier, ihr Wissensdurst und ihre eigene Fähigkeit nach Antworten zu suchen, machen sie zu Forscherinnen und Forschern. Ab ihrer Geburt nehmen Kinder täglich riesengroße Mengen an Informationen auf. Sie machen Fehler und lernen im Endeffekt daraus.

Ein naturwissenschaftlich orientierter Unterricht kann nur durch einen begreifenden, handlungsorientierten, forschenden, experimentellen Unterricht, der von der Schülerin und vom Schüler ausgeht und seine Wirklichkeit berücksichtigt, gestaltet werden. Die Aneignung von Basiswissen über die natürliche Umwelt, sowie auch die Entwicklung der Fähigkeit, sich darin zu orientieren und diese zu gestalten, sind bedeutsame Ziele des Sachunterrichts. Deshalb ist es wichtig, dass individuelle Lösungsstrategien und selbst gesteuertes Handeln des vorhandenen Wissenserwerbs durch das eigenständige Probieren und Untersuchen ermöglicht werden. Ausgehend von der Neugierde der Kinder, sind Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter an naturwissenschaftlichen Phänomenen sehr interessiert. Durch begreifenden Unterricht – damit ist das Experimentieren im Sachunterricht gemeint – bekommen die Schülerinnen und Schüler einen ersten Einblick in wissenschaftliche Arbeitsmethoden und eignen sich zugleich Fähigkeiten zum Experimentieren an.

## 2 Lehrplan und Lernformen

Die Aufgabe des Sachunterrichtes in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Hilfen zum Verständnis, zur Erschließung und zur Mitgestaltung der Lebenswirklichkeit zu geben. Zugleich schafft er durch die Förderung des Interesses an folgenden fünf Bereichen die Grundlage für weiterführendes Lernen: naturbezogenes Lernen (Natur und Leben), technisches Lernen (Technik und Arbeitswelt), raumbezogenes Lernen (Raum und Umwelt), soziales und kulturwissenschaftliches Lernen (Mensch und Gemeinschaft) und historisches Lernen (Zeit und Kultur). Zur Erfüllung dieser Aufgaben vermittelt der Sachunterricht fachspezifische und allgemeine methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten, z.B. Methoden zum Wahrnehmen (Beobachten, Bestimmen), zum Forschen (Experimentieren, Herstellen von Gegenständen) und Verarbeiten von Informationen (Auswerten, Dokumentieren, Präsentieren von Informationen, Nutzen von Tabellen, Plänen, Karten). Im Mittelpunkt steht das forschend-entdeckende Lernen als fachspezifische Lernform. Dabei steht die Entwicklung und Förderung visueller, kommunikativer, problemorientierter und struktureller Fähigkeiten im Vordergrund, d.h. die Entwicklung von Methodenkompetenz. Der Sachunterricht soll die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung erfüllen. Dies geschieht im Unterricht je nach Thema und Lehrperson individuell (vgl. Lehrplan der Sonderschule 1986, S. 81ff.).

### 3 Das Experiment

Das Experiment ist eine für die Naturwissenschaften charakteristische Forschungsmethode. Ein Experiment ist ein unter gleichen Bedingungen wiederholbares, objektives Verfahren der Erkenntnisgewinnung. Das Experiment versteht sich als gezielte Frage an die Natur. Durch Experimente im Sachunterricht bekommen die Schülerinnen und Schüler einen ersten Einblick in wissenschaftliche Arbeitsmethoden und erwerben zugleich Fähigkeiten zum Experimentieren. Dazu gehören unter anderem das Planen von Experimenten sowie das Beobachten, Untersuchen, Auswerten und Dokumentieren der Ergebnisse.

### 4 Hands-on Experimente

Hands-on Experimente sind Freihandexperimente, also jene, die ohne großen finanziellen Aufwand und mit Alltagsmaterialien hergestellt, bereitgestellt und durchgeführt werden und zudem zu Hause von den Kindern problem- und gefahrlos nachgespielt werden können.

Hands-on-Experimente erhöhen den Neugierigkeitsgrad der Kinder und fördern den nachhaltigen Bildungszuwachs, da die Kinder als Forscherinnen und Forscher nicht mit *black boxes* hantieren, sondern das Versuchsmaterial angreifen und dadurch begreifen lernen.

### 5 Durchführung von Experimenten

Vom Vorwissen, von spontanen Vermutungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler geht der Lernprozess im Sachunterricht aus. Den Ausgangspunkt für Experimente bilden wissenschaftliche Hypothesen, die sich als begründete Vermutungen auffassen lassen. Unter anderem können die Vermutungen und Meinungen der Schülerinnen und Schüler auf nichtwissenschaftlichen Präkonzepten basieren. Das Problem ist aber, dass Grundschul Kinder noch nicht zielgerichtet experimentieren können. Behutsam und schrittweise muss daher vom bloßen Probieren zum Experimentieren übergegangen werden. Das erfolgt über eine strukturierte Begleitung der ersten Experimente. Um ihrer spontanen Neugier und ihrem Handlungsbedürfnis Rechnung zu tragen, sollten die Kinder zunächst einmal ruhig probieren können. Daraus

und aus dem spontanen Erkunden ergeben sich Fragestellungen für das weitere gezielte Probieren, das zunehmend in ein Experimentieren übergeht.

### 5.1 Erkennen eines Problems/Entwickeln einer Fragestellung/Aufstellen einer (begründeten) Vermutung

Die Kinder formulieren zunehmend selbstständig Fragen und Vermutungen und begründen ihre Aussagen und Meinungen, wobei die anderen Kinder genau zuhören sollen.

### 5.2 Vorbereitung und Planung des Experimentes

Hier steht die inhaltliche und materielle Vorbereitung mit Hilfe der im Ergebnis von Schritt 1 entwickelten gezielten Fragestellungen im Mittelpunkt. Dabei haben sich folgende Impulse bewährt: Im Zuge des Experiments soll etwas Bestimmtes herausgefunden werden. Wie und unter welchen Gesichtspunkten kann dies geschehen? Somit verbindet sich das Planen von Experimenten mit der Anwendung von Problemlösestrategien, bei der Ziele und Aufgaben übernommen oder selbst gesetzt werden. Zunächst werden die Versuche gemeinsam, dann ansatzweise selbstständig und später zunehmend selbstständig geplant. Die Kinder fassen besonders nach den ersten beiden Phasen das geplante Vorgehen nochmals zusammen. Die Lehrperson gibt eventuell noch weitere Hinweise und demonstriert den Umgang mit bestimmten Geräten und Materialien. Auch hier spielt das genaue Zuhören eine entscheidende Rolle für eine erfolgreiche praktische Umsetzung. Da beim Grundschulkind die Planung des Experimentes unmittelbar mit dem praktisch-manuellen Handeln verbunden sein kann, geht die Planung fließend in die Durchführung bzw. in eine vorweggenommene Durchführung in Form einer Demonstration über.

### 5.3 Durchführung und Beobachtung

Bei diesem Schritt geht es um sorgfältiges und planvolles Arbeiten sowie den sachgerechten Umgang mit Geräten und Materialien. Zielgerichtetes und konzentriertes Beobachten sowie praktisches und feinmotorisches Geschick als wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Experimentieren werden entwickelt.

Beobachten ist eine Tätigkeit bei der Objekte und Vorgänge (Bewegungen, Veränderungen, Funktionen) durch gezieltes Betrachten in Raum und Zeit erfasst werden. Beim Beobachten werden also gezielt Erscheinungen

wahrgenommen, um regelmäßige oder einmalige Veränderungen zu erkennen. Die meisten Grundschul Kinder können aber noch nicht im obigen Sinne beobachten. Oft lassen sie sich durch unwesentliche Details, die sie emotional ansprechen, ablenken und betrachten unwesentliche Eigenschaften als wesentlich. Dem kann durch eine genaue Aufgabenstellung bzw. die Aufbereitung der Beobachtung in den Schritten 1 und 2 begegnet werden. Insofern ist das dem Experiment vorausgehende Probieren nützlich, um die Schülerinnen und Schüler auf die für das Experimentieren wesentlichen Erscheinungen aufmerksam zu machen.

#### 5.4 Auswertung der Beobachtungsergebnisse

Es erfolgt nun die Auswertung der Beobachtungsergebnisse. Dabei sollten zunächst die Beobachtungen beschrieben und dann erst die beobachteten Phänomene begründet werden. Für das Beschreiben der Beobachtung ist die Beantwortung der Fragen – Was habe ich gesehen/gehört/gerochen/gemessen? – hilfreich. Das beschriebene Beobachtungsergebnis wird nun vor dem Hintergrund der Aussagen und Vermutungen aus Schritt 1 begründet. Beim Begründen wird ein Nachweis geführt, dass eine Aussage richtig ist. Dazu müssen Argumente wie z.B. Beobachtungen, Gesetze, Eigenschaften von Körpern oder Stoffen, angeführt werden. Die Kinder werden dazu angehalten in ihrer Argumentation die Worte weil, da, damit, dadurch, deshalb etc. zu verwenden.

Eine weitere wichtige Tätigkeit in diesem Zusammenhang ist das Erklären. Beim Erklären wird zusammenhängend und geordnet dargestellt, warum eine Erscheinung in der Natur so und nicht anders auftritt. Man führt dazu die Erscheinung auf das Wirken von Gesetzen zurück bzw. verwendet adäquate Modelle zu ihrer Beschreibung. Experimente im Sachunterricht richten sich stark nach Phänomenen und sind kontextspezifisch. Es werden keine Gesetze ausdrücklich formuliert. Das Erklären spielt daher im Sachunterricht kaum eine Rolle. Kinder verbinden Vorkenntnisse und experimentelle Ergebnisse gern über Vergleiche (Analogien). Das neue Phänomen wird an ein vertrautes Phänomen angebunden. Daher sind für den Erwerb von kontextspezifischem Wissen über Phänomene der unbelebten Natur durch Experimente im Grundschulalter ein mehrperspektivischer Zugang und eine exemplarische Vertiefung unverzichtbar. Deshalb bieten sich mehrere Experimente zu einem Sachverhalt und auch aufeinander aufbauende Experimentierfolgen

an, die Neugier, Fantasie, Erkundungsdrang und Rückbesinnung auf das Vorangegangene fördern und weiterentwickeln. Kinder im Grundschulalter sind in der Lage, an einfache Sachverhalte gebundene naturwissenschaftliche Phänomene in Ansätzen zu verstehen. Sie müssen dazu experimentieren, eigene Ideen entwickeln und diese experimentell überprüfen können. Sie verknüpfen die gewonnenen Erfahrungen mit bestehendem Wissen und entwickeln so ein erstes Verständnis.

## 6 Auswahl von Objekten und Phänomenen für das Experimentieren

Es geht keineswegs um Fachsystematik oder das exakte Formulieren von physikalischen Gesetzen, wenn man Grundschul Kinder an naturwissenschaftliche Inhalte und Methoden heranführen will. Wesentlich ist es, Erscheinungen und Gegenstände aus der Erfahrungswelt der Kinder auszuwählen. Mit Hilfe dieser sammeln sie durch Experimentieren handlungsorientiert Erfahrungen. Beim experimentellen Arbeiten ist es besonders wichtig, auf die Auswahl von Themen und Sachverhalten zu achten. Diese sollten für die Kinder bedeutsam sein, und sie sollten Erfahrungen im Umgang mit den Dingen haben und einen Alltagsbezug herstellen können. Experimente sollten sorgfältig ausgewählt und Gefahrenquellen vermieden werden, da einige der Kinder über den Unterricht hinaus im häuslichen Umfeld weiter damit experimentieren werden. Wasser ist für Kinder ein faszinierender Stoff, da sie von Geburt an damit vertraut sind. Schon beim ersten Bad in dessen Leben erlebt bzw. erfährt das Kleinkind im Spiel wichtige Eigenschaften des Wassers und Phänomene, die mit Wasser sowie Wasser und Luft in Verbindung stehen. In unserem Lebensraum sind Wasser und Luft besonders wichtige Teile. Wir brauchen sie um zu leben. Außerdem bieten sich diese beiden Elemente gut an, da einfache Experimente mit ihnen ungefährlich und leicht nachvollziehbar sind. Somit kann man Kinder anregen im Sachunterricht Neues zu entdecken und mit Vertrautem zu vergleichen, die Eigenschaften zu erforschen und gemeinsam Erklärungen für Phänomene zu finden.

Man könnte die Experimente in zwei Gruppen einteilen: die erste Gruppe von Experimenten, bei der alle dasselbe Phänomen aus verschiedenen Perspektiven oder an verschiedenen Sachverhalten zeigen; das Phänomen wird beim

ersten Experiment kennengelernt und dann übertragen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen auf die Situationen bei den weiteren Experimenten.

Die zweite Gruppe von Experimenten handelt von Experimentfolgen; hier wird immer ein Gruppenwechsel zu fixen Stationen durchgeführt; beim ersten Experiment lernen die Schülerinnen und Schüler das Phänomen kennen und übertragen ihr Wissen auf die Situationen bei den weiteren Experimenten. Wichtig dabei ist, dass die Ergebnisse der Experimente aufeinander aufbauen, d. h. zu einem Phänomen kommen weitere Aspekte hinzu; das Experimentieren in dieser Gruppe kann an einem Tag oder verschiedenen Tagen erfolgen. Angemessenes fachliches Wissen, die Kenntnis geeigneter Elementarisierungen und eigene experimentelle Fertigkeiten der Lehrerin und des Lehrers sind Voraussetzungen für das Steuern des Lernens beim Experimentieren unter Beachtung und Wertung der von den Kindern eingebrachten Vorstellungen. Aus diesem Grunde befinden sich in den Materialien verschiedene Abschnitte für die Lehrkräfte.

## 7 Darstellung der Methode

Das Experiment ist ein Bestandteil der naturwissenschaftlichen Forschung. Es wird vor allem als Lehr-/Lernmethode in vielen Fächern des Schulunterrichts der Weiterbildung eingesetzt. Der genaue Verlauf, je nachdem in welchem Bereich (naturwissenschaftlich/ geisteswissenschaftlich) das Experiment durchgeführt werden soll, kann unterschiedlich sein. In den naturwissenschaftlichen Fächern bietet sich das klassische Experiment an, bei dem die Lernenden als Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter fungieren. Dies können sowohl Demonstrationsexperimente sein, in deren Rahmen es lediglich um die Vorführung einer Theorie und ihrer Aussagen oder einer Methode geht, oder aber auch hypothesenprüfende Experimente. In den geisteswissenschaftlichen Fächern können Experimente auch im Sinne der empirischen Sozialforschung durchgeführt werden, bei denen die Lernenden als Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter agieren und andere Lerner/innen und Lerner oder außenstehende Personen als Versuchspersonen dienen. Diese Art von Experiment erfordert allerdings je nach Experiment vom Versuchsleiterinnen und Versuchsleiter eine gewisse Reife und Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Versuchspersonen und ist daher zumeist eher für ältere Lernende, beispielsweise im Bereich der Erwachsenenbildung oder an der Universität geeignet. Da das Experiment

in den verschiedenen Fächern jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllt und auf verschiedene Arten durchgeführt werden kann, wird hier auf die exemplarische Verdeutlichung von Prinzipien auf die Darstellung des Experiments im Sachunterricht und in der empirischen Sozialforschung eingegangen (vgl. [http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment_darstellung.html)).

## 8 Die Rolle der Lehrenden

Zurückhaltung sollte der wichtigste Punkt der Rolle der Lehrenden sein. Sie oder er trifft noch bevor das Experiment beginnt die Vorbereitungen, wählt ebenso das dazugehörige Material aus und überlegt sich anschließend eine passende Einleitung in das Thema, mit dem die Lernenden auf das Kommende eingestimmt werden. Sie oder er steht den einzelnen Gruppen während der eigentlichen Durchführung als Lernberaterin oder Lernberater zur Verfügung, beantwortet Fragen oder gibt Unterstützung bei Problemen. Die Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, selbst mitzubestimmen, auszuwählen und zu entscheiden, sich aber auch mit anderen Schülerinnen und Schülern abzusprechen und mit diesen ein Team zu bilden. Dies kann nur erreicht werden, wenn die Lernenden als selbstständige Individuen angesehen werden, die ohne Beeinflussung oder gar Druck entdecken, fragen und Sachverhalte verstehen dürfen. Um als aktives Mitglied an der Arbeit der Gruppe teilnehmen zu können, muss jede/r Einzelne/r je nach ihren/seinen Stärken und Schwächen individuell gefördert werden. Die Lehrenden sollte darauf achten, dass das Experimentelle in deren Unterrichtsexperiment nicht zu kurz kommt und die Lernenden nicht rein reproduktiv ausschließlich Versuch für Versuch auswendig lernen, statt selbst neue Methoden auszuprobieren und neue Wissensgebiete zu erforschen (vgl. [http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment_darstellung.html)).

Interesse an neuen Sachverhalten, die es zu entdecken gilt, ebenso durch Selbstständigkeit beim Lernen als auch durch die Fähigkeit in Gruppen zusammenzuarbeiten und ein Team zu bilden, prägt die Rolle der Lehrenden. Der Vorschlag zur Durchführung eines Experiments, sollte wenn möglich von den Lernenden kommen. Deshalb ist es wichtig, Schülerinnen und Schüler schon früh in die Methode des Experiments einzuführen und dies somit zu einem natürlichen Bestandteil des Unterrichts zu machen. Probleme sollten in Eigenorganisation gelöst werden. Das erfordert einen hohen Anspruch an

Kommunikationsfähigkeit und einen funktionierenden Austausch untereinander (vgl. [http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment_darstellung.html)).

## 9 Conclusio

Im Erfahrungs- und Lernbereich Technik spielt das Experiment eine zentrale Rolle, ganz besonders als Schülerinnenexperiment und Schülerexperiment. Beobachtung, Durchführung, Auswertung und Beschreibung von Experimenten verlangen von den Schülerinnen und Schülern handwerkliches Geschick, exakte Arbeit und fördern die Fähigkeit zu analytischem Denken. Offene Unterrichtsformen wie Stationenbetrieb, Planarbeit, Projektunterricht bzw. projektorientierter Unterricht, der Einsatz von Methoden nach Klippert, Wochenplan, Übungswerkstatt usw. können und sollen durchgeführt werden (vgl. [http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment_darstellung.html)).

Sinnlich-ästhetische Erlebnisse und Erfahrungen mit naturwissenschaftlich-technischen Phänomenen können Kindern im Grundschulalter bereits früh auf einer elementaren, spielerischen Ebene ermöglicht werden. Sowohl Angebote, die als Stationenbetrieb zur Verfügung gestellt werden, als auch das weitgehend selbstorganisierte Einrichten einer Experimentiercke im Klassenraum führen zu vielfältigen Eindrücken, zu Vorstellungen über die Bedingungen unter denen Phänomene auftreten sowie die Möglichkeit Vermutungen zu äußern. Zudem wird ein Repertoire an inneren Bildern und Erfahrungen angelegt, das mit dem jeweiligen Phänomen verknüpft wird und zum Verständnis sowohl ähnlicher Phänomene bereitsteht als auch für den späteren Fachunterricht von Nutzen sein kann. Die Kinder werden zunehmend sensibler für Naturphänomene, sie sind motiviert und entwickeln vertiefte Interessen. Nicht zuletzt wird durch das gemeinsame Handeln und Forschen der Aufbau und Ausbau sozialer Kompetenzen gefördert (vgl. Mattes 2002, S. 19ff.).

## Literatur

Bundesministerium für Bildung (1986): Lehrplan der Sonderschule. Abrufbar unter: <http://www.cisonline.at/index.php?id=8&L=de> (14.05.2017).

Mattes, Wolfgang (Hg.) (2002): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Schöningh, Paderborn.

Universität Köln (2017): Methodenpool der Uni Köln. Abrufbar unter: [http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment\\_darstellung.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/experiment/experiment_darstellung.html) (15.05.2017).

## Zu den Autorinnen

Denise Napravnik, BEd, seit 2009 im Schuldienst, seit 2016 an der Praxisvolksschule. Fachliche Schwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Vielharmonie der Begabung, Motopädagogik.

Kontakt: [denise.nappravnik@phwien.ac.at](mailto:denise.nappravnik@phwien.ac.at)

Silvia Napravnik, Dipl. Päd., im Schuldienst seit 1983, seit 2011 an der Praxisvolksschule. Fachliche Schwerpunkte: Montessori –und Interkulturelle Pädagogik, Integrative Pädagogik, Förderlehrerin, E.V.A.

Kontakt: [silvia.nappravnik@phwien.ac.at](mailto:silvia.nappravnik@phwien.ac.at)

# Intervision – Kollegiales Coaching als Hilfe zur Selbsthilfe

Veronika Sterba

## Abstract

Lehrerin oder Lehrer sein, heißt oft Einzelkämpferin oder Einzelkämpfer sein. Immer öfter sind Lehrerinnen und Lehrer dadurch auch von einem Burnout betroffen. Intervention ist ein wirksames Tool der Selbsthilfe und Psychohygiene. In regelmäßigen Zusammenreffen werden aktuelle Fälle, Probleme oder schwierige Situationen aus dem Schulalltag geschildert, analysiert und diskutiert. Die Vorteile dabei sind, dass alle Lehrerinnen und Lehrer Nutzen aus der Interventionssitzung ziehen, da sie die persönlichen und fachlichen Ressourcen von Kolleginnen und Kollegen zur Verbesserung der eigenen Professionalität nutzen können.

## Schlüsselwörter

Intervision, kollegiales Coaching, Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Psychohygiene für Lehrerinnen und Lehrer, Burnout-Prophylaxe

## 1 Einleitung

Intervision oder kollegiales Coaching soll Lehrpersonen konkrete Unterstützung für die Entwicklung gelungener Kommunikation bieten. Mit diesem Tool sollen Problem- oder Fragestellungen diskutiert und so die berufliche Arbeit reflektiert und professionalisiert werden. Die erste Intervisionssitzung an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien fand im Sommersemester des Schuljahres 2015/16 statt. Sie wurde von Kolleginnen und Kollegen gerne angenommen und findet mittlerweile monatlich statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer empfinden die Treffen nach eigenen Angaben als hilfreich, entlastend und wohltuend. Der Beitrag soll Einblick in die Aufgaben und Abläufe des kollegialen Coachings geben.

## 2 Grundlagen des Coachings

### 2.1 Coaching – Definitionen

Das Wort Coaching leitet sich vom englischen Begriff coach ab, was übersetzt Kutscherin oder Kutscher bedeutet (Rückle 1992, S. 32ff.). Zwischen der sprachlichen Bedeutung des Begriffs und dem Verständnis für Coaching besteht bei genauerem Überlegen ein Zusammenhang. Die Kutscherin/der Kutscher, die/der die Pferde mit Feingefühl lenken und ans Ziel führen muss, kann als Metapher für die Arbeit einer Coachin/eines Coachs genannt werden. Die Kutscherin/der Kutscher und die Coachin/der Coach brauchen ein Ziel, eine entsprechende Einstellung, wie sie dieses Ziel erreichen wollen, Schritte um das Ziel zu erreichen und passende Werkzeuge.

Eine Coachin/ein Coach im sportlichen Bereich ist jemand, der eine Athletin/einen Athleten trainiert und sie/ihn auf Wettkämpfe vorbereitet. Auch mentales Training fand in den 80er Jahren Einzug in den Sportbereich und so entstanden Sport-Coachinnen/Coachs. Die mentale Arbeit im Sport ist heute nicht mehr wegzudenken. Körper, Geist und Seele müssen eine Einheit bilden. Eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit mit einer Coachin/einem Coach ist, dass zwischen den Beteiligten eine vertrauensvolle Beziehung besteht. Zum Selbstverständnis einer Coachin/eines Coachs gehört, der Sportlerin/dem Sportler die Verantwortung für die Leistung bzw. den Sieg bei einem Wettkampf zu überlassen.

Eine schöne Metapher ist hier auch: Die Coachin/der Coach gibt keinen Fisch, sie/er lehrt fischen. Dadurch wird sie/er zwar entbehrlich bzw. überflüssig, aber genau das entspricht seinem Selbstverständnis (Rückle 1992, S. 32ff.). Viele Techniken, die im Coaching angewandt werden, haben ihren Ursprung in psychotherapeutischen Bereichen. So bestehe zum Beispiel ein großer Zusammenhang mit Supervision, welche das Coachingverständnis und auch die Methoden stark beeinflusst haben (Rauen 1999, S. 20ff.).

### 2.2 Kollegiales Coaching – Definition

Unter dem Begriff Intervision oder auch kollegiales Coaching wird ein Treffen von Gruppen oder Personen, die über ihre berufliche Situation reflektieren, verstanden. Dabei präsentiert ein Mitglied eine Frage- oder Problemstellung, die von den Kolleginnen und Kollegen ausgewählt wurde. Entscheidend ist

hierbei, dass dies ohne externe Fachkraft geschieht. Hier liegt auch der Unterschied zur Supervision, welche unter professioneller Leitung stattfindet.

Historische Vorläufer dieser Art des Coachings sind unter anderem Selbsthilfegruppen (z.B. die Anonymen Alkoholiker), Sigmund Freuds Mittwochgesellschaft oder studentische Arbeitsgruppen. Im pädagogischen Bereich sind die Termini kollegiale Praxisberatung oder kollegiale Fallbesprechung die geäußere Bezeichnung für Intervision. Es existiert auch eine Form kollegialer Beratung unter der Leitung einer professionellen Person. Diese wird von Hendriksen unter dem Begriff begleitete Intervision beschrieben (Lippmann 2009, S. 12ff.).

### 2.3 Kennzeichen der Intervision

Die Beteiligten einer Intervision setzen sich aus einer Gruppe von gleichrangigen Personen zusammen. Das bedeutet, dass jede Person die Möglichkeit hat, eine Frage- oder Problemstellung einzubringen. Hier liegt auch ganz klar der Unterschied zur Supervision, da die Supervisorin/der Supervisor nie einen eigenen Fall einbringt. Eine Intervisionsgruppe hat einen gemeinsamen beruflichen Fokus. Die Mitglieder haben gemeinsame berufliche Interessen und/oder ähnliche Tätigkeits- oder Erfahrungshintergründe. Der Prozess zur Lösungsfindung ist zielgerichtet. Die Erwartung und Bereitschaft der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist es, gezielte Lösungen zu erarbeiten. Die Gruppe einigt sich zu Beginn auf eine gemeinsam festgelegte, optimale Struktur. Diese soll sich an der Zielfindung orientieren. Die Teilnahme an einer Intervision ist für die Gruppenmitglieder zwar freiwillig, aber mindestens für einen ausgemachten Zeitraum verbindlich. Geben und Nehmen oder Gegenseitigkeit und Gleichrangigkeit sind weitere Merkmale der Intervision. Intervision ist Beratung ohne Honorar. Da alle Mitglieder einen Nutzen aus der Intervision ziehen, besteht kein Anlass für eine Honorarzahlung (Lippmann 2009, S. 17ff.).

### 2.4 Nutzen von Intervision

Intervision kann die eigene Professionalität erhöhen, indem sie Reflexions- und Wahrnehmungserweiterungsprozesse anregt. Besonders was eigene Denkmuster, emotionale Betroffenheit, eigene Reaktionen, Konfliktverhalten, die eigene Rolle im System oder in Situationen, die Vorstellung beruflicher Erfol-

ge wie Misserfolge, ein Verständnis für Fachlichkeit, Qualitätssicherung durch permanente Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und auch Aufbau und Pflege eines Netzwerkes, welche als Ressource außerhalb von Intervisionstreffen genutzt werden kann, betrifft.

Ein bedeutender Aspekt was den Nutzen von Intervision betrifft ist, dass dadurch auch gleichzeitig Psychohygiene betrieben wird. Das passiert mit Hilfe von Perspektivenwechsel, Ausprobieren in einem geschützten Rahmen, Anteilnahme der Kolleginnen und Kollegen beim eigenen Fallbeispiel, die Erfahrung, dass man nicht die oder der Einzige mit diesem Problem ist, durch Distanzierung und auch durch Erkennen von Projektionen. Ein weiterer Nutzen für die Einzelne/den Einzelnen ist die Möglichkeit, Fragen durch die Auseinandersetzung und Erweiterung von theoretischen und methodischen Aspekten von Fällen klären zu können. Auch kommt es erfahrungsgemäß im Rahmen einer Intervisionssitzung immer zu einem Austausch über erfolgreiche Vorgehensweisen bei einer bestimmten Frage- oder Problemstellung.

Intervision kann nicht nur für das Individuum enormen Nutzen haben, sondern auch für die Organisation. So kann zum Beispiel die Zusammenarbeit verbessert werden. Der Organisations- und Koordinationsaufwand ist gering, da sich die Gruppen in der Regel selbst organisieren. Auch die berufliche Abwesenheit ist relativ kurz und aktuelle Fragestellungen werden schrittweise bearbeitet. Ebenso wird die interkulturelle Kompetenz gefördert (Lippmann 2009, S. 19ff.).

Im schulischen Bereich können die meisten genannten Möglichkeiten von Nutzen sein. Einen besonders hohen Stellenwert hat sicher die Psychohygiene und somit Burnout-Prophylaxe, da Lehrerinnen und Lehrer in der Regel nicht die Möglichkeit haben diese professionell zu betreiben. Auch der häufige Austausch von best practice trägt mit Sicherheit zur Professionalisierung der Lehrperson bei. Ein Gewinn an Selbstvertrauen und Selbstwert gehen wahrscheinlich mit jeder abgeschlossenen Intervisionssitzung einher.

## 2.5 Anwendungsmöglichkeiten für Intervision

Bei der Intervision wird eine Fallbesprechung oder Praxisberatung in einem Team von Lehrpersonen durchgeführt, wobei beispielsweise aktuelle Konflikte mit Schülerinnen und Schülern oder Eltern Anlass sein können. Intervisionsgruppen in der Schule können aber auch im Anschluss an eine gemeinsame

Weiterbildung zur fachlichen Vertiefung bzw. Qualitätssicherung genutzt werden.

Lehrpersonen können kollegiales Coaching nutzen, um eigene Unsicherheiten, Zweifel oder Ängste zu besprechen und gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen den Umgang damit reflektieren. Auch berufliche Misserfolge können in einem geschützten Rahmen analysiert und mit Hilfe von Feedback der anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern bearbeitet werden (Lippmann 2009, S. 22ff.).

## 2.6 Voraussetzungen für den Erfolg von Intervisionsgruppen

Es gibt viele Faktoren, die für den Erfolg von Intervision unabdingbar sind, wovon nur einige angeführt werden. Damit kollegiales Coaching gelingen kann, muss die Gruppe arbeitsfähig sein. Das heißt, dass die Gruppenstrukturen und Prozesse innerhalb der Gruppe förderlich für die Intervisionsarbeit der Gruppe sind. Zum Bereich Gruppenstruktur zählt unter anderem die Größe der Gruppe. Die ideale Größe für eine Intervisionsgruppe beträgt fünf bis acht Mitglieder. Die kritische Obergrenze liegt bei 20-25 Personen. Kleingruppen bestehen aus 3-12 Personen. Die Größe der Gruppe hat starke Auswirkungen auf die Kultur der Gruppe. So entwickeln kleinere Gruppen schneller ein Wir-Gefühl als größere Gruppen.

Auch Dauer und Intensität stellen ein wichtiges Element dar. Die Gruppe trifft sich in regelmäßigen Abständen, um an aktuellen Frage- oder Problemstellungen zu arbeiten. Bei den Intervisionstreffen des Lehrer/innenkollegiums der Praxisvolksschule hat sich eine Dauer von 2-3 Stunden bewährt.

Der Vorteil für eine Gruppe, die sich über einen längeren Zeitraum trifft, ist, dass sie die Phasen der Gruppenentwicklung nicht immer wieder neu durchlaufen muss. Andererseits besteht hier die Gefahr, dass die Gruppe weniger offen für Veränderungen wird und in Routine erstarrt. Prozessvariablen wie Führung, Phasen der Gruppenentwicklung, Kommunikation und Umgang mit Konflikten tragen ebenso zum Gelingen von Intervision bei. Rollen- und Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe sind dabei ein weiterer wichtiger Punkt für die Arbeitsfähigkeit einer Gruppe (Lippmann 2009, S. 26ff.).

### 2.6.1 Kommunikative Voraussetzungen

Intervision stellt ein herausforderndes Kommunikationssetting dar, da sie von allen Beteiligten das Befolgen wichtiger Kommunikationsgrundregeln erfor-

dert. Nur so kann die Fallbearbeitung zu neuen Erkenntnissen und entsprechenden Handlungsschritten führen, deswegen basiert konstruktive Intervention auf der Berücksichtigung der Vier-Seiten einer Nachricht, Personenzentrierter Haltung, Ressourcenorientierung, Orientierung an der themenzentrierten Interaktion (TZI) sowie dem Beachten der allgemeinen Feedbackregeln (Lippman 2009, S. 58ff.).

Idealerweise bringen die einzelnen Mitglieder diese Fähigkeiten mit. Sollte es sich allerdings um Personen handeln, die noch nie in Berührung mit Kommunikationsmodellen gekommen sind und die nicht mit grundlegendem Kommunikationshandwerkzeug ausgestattet sind, empfiehlt es sich dieses vorab in Trainings zu erwerben.

### 3 Ablauf einer Interventionssitzung

Der ideale Ablauf einer Interventionssitzung gliedert sich in sechs Phasen, die in diesem Abschnitt kurz erläutert werden. Die Literatur beschreibt unterschiedliche Modelle von Interventionsabläufen. So eignet sich zum Beispiel auch Schulz von Thuns erlebnisaktivierende Kommunikationsberatung als Modell für die Fallbearbeitung in Gruppen. Die folgenden sechs Schritte stützen sich auf Fallner und Grässlin, Roterung und Steinberg, sowie Doppler und Lauterburg (Lippmann 2009, S. 69ff.).

#### 3.1 Vorbereiten und Anliegen erheben

In der ersten Phase wird von jedem Mitglied, das einen Fall einbringen möchte, vorab eine Frage- oder Problemstellung vorbereitet. Für die Fallbringerin/den Fallbringer hat dieses Vorgehen den Vorteil, dass sie/er damit nicht nur Selbstcoaching betreibt, sondern auch, dass der Fall strukturiert vorbereitet werden kann, das Problem genau beschrieben wird, Hypothesen aufgestellt werden und konkrete Fragen an die Gruppe gestellt werden können. Das kann die Entscheidung der Gruppe, wessen Fall bearbeitet werden soll, beschleunigen und erleichtern. In dieser Phase entscheidet die Gruppe auch, welcher Fall bearbeitet werden soll (Lippmann 2009, S. 69ff.).

#### 3.2 Darlegen, präsentieren und verstehen

Für die Fallpräsentation und einer ersten Klärung der konkreten Fragestellung an die Gruppe als nächsten Schritt gibt es ebenfalls eine Vielzahl von

Methoden. Besonders eignen sich hier Methoden und Hilfsmittel zur Visualisierung, wie Pinnwandkarten, Mindmapping, Fischgrat-Diagramme oder die Erarbeitung eines Problembaums. Auch eine Beziehungslandkarte bzw. eine System-Struktur-Zeichnung kann von Vorteil sein, um Beziehungen bei einer Fallbringung optisch darzustellen. Als hilfreich haben sich auch der Einsatz eines Systembretts, die Arbeit mit Metaphern und systemische Fragen erwiesen (Lippmann 2009, S. 69ff.).

### 3.3 Assoziieren und Hypothesen bilden

Während die Fallbringerin/der Fallbringer ihre/seine Situation schildert, nehmen die Gruppenmitglieder einen inneren Film auf, was konkret heißt, dass sie assoziieren. Ihre subjektive Wahrnehmung kann für die Analyse und später für die Lösung des Anliegens genutzt werden, wobei alles, was den Mitgliedern hierbei einfällt, wichtig ist.

Im nächsten Schritt bilden die Gruppenmitglieder Hypothesen, wobei darauf zu achten ist, dass niemand über die einzig richtige Wahrheit verfügt. Anschließend nimmt die Fallbringerin/der Fallbringer Stellung zu den Äußerungen der Gruppenmitglieder. Wenn nötig, kann die Fragestellung neu formuliert oder präzisiert werden. Dieser Schritt kann bei Bedarf wiederholt werden (Lippmann 2009, S. 69ff.).

### 3.4 Lösungen und Handlungsalternativen erarbeiten und ausprobieren

In dieser Phase liegt der Fokus auf dem Erzeugen von Lösungsideen für die Schlüsselfragen und dem Aufzeigen von Handlungsalternativen. Die Fallbringerin/Der Fallbringer hört sich alle Ideen an, ohne sich selbst daran zu beteiligen. Die Ausnahme sind erlebnisaktivierende Methoden, bei denen die Fallbringerin/der Fallbringer in die Lösungsentwicklung miteinbezogen wird. Wichtig in dieser Phase ist es, sich an allgemeine Spielregeln zu halten. Es ist zu beachten, dass Quantität Vorzug vor Qualität hat, dies bedeutet, je mehr Einfälle präsentiert werden, desto höher ist die Chance eine wertvolle Idee zu finden; die Ideensuche nicht frühzeitig abgebrochen wird, da in einer späteren Phase häufig wertvolle Ideen geliefert werden; alle inhaltliche Ideen erlaubt sind, da oft unlogische oder unmoralische Einfälle wichtige Lösungsimpulse sind; es kein geistiges Eigentum gibt, denn es ist erlaubt und erwünscht sich durch Einfälle anderer inspirieren zu lassen; die Ideensuche von der Ideenbe-

wertung getrennt wird, da Bewertungen zu Blockaden führen können; Einfälle nicht zerredet werden sondern Ideen kurz und prägnant beschrieben werden; Einfälle gesichert, das heißt mitgeschrieben werden und Kommunikationsregeln eingehalten werden. Als Methoden, die sich in dieser Phase als günstig erwiesen haben, sind Brainstorming, die 6-3-5-Methode, Ideenbriefe, die SIL-Methode, Freak-Beratung, die Arbeit mit Rollenspielen oder Aufstellungen zu nennen (Lippmann 2009, S. 69ff.).

### 3.5 Entscheiden und nächste Schritte planen

Das Ziel dieser Phase ist es, dass die Fallbringerin/der Fallbringer aus den erarbeiteten Handlungsalternativen eine Entscheidung für die optimale Lösung herbeiführen kann. Eine gute Möglichkeit hierfür kann das Fragen nach den Kriterien für eine gute Lösung sein, beispielsweise:

*„Woran würdest du erkennen, dass du die Lösung gefunden hast? Woran an deinem Verhalten würdest du erkennen, dass die Lösung eingetreten ist? Was sind für dich Kriterien einer guten Lösung? Angenommen, wir hätten schon alle interessanten Lösungen gefunden: Welche Eigenschaften wären all diesen Lösungen gemeinsam? Was darf eine gute Lösung keinesfalls beinhalten?“* (Radatz 2000, S. 161ff.).

Auch das Abwägen von Vor- und Nachteilen kann der Fallbringerin/dem Fallbringer helfen, zu einem Urteil zu kommen. Dazu ist es hilfreich eine Pro- und Contra-Liste zu visualisieren und einander gegenüber zu stellen. Sobald sich die Fallbringerin/der Fallbringer für eine Lösung entschieden hat, empfiehlt es sich sofort die nächsten Schritte zu planen. Dies könnte in Form eines Maßnahmenplans erreicht werden, der festlegt, wer, was, bis wann, in welcher Reihenfolge, mit welchen angestrebten Ergebnissen und Maßnahmen der Zielerreichung gearbeitet werden soll und wie Fortschritte und die Zielerreichung überprüft werden können. Dieser Maßnahmenplan kann alleine oder in der Gruppe bzw. mit relevanten Personen aus der Gruppe entworfen werden (Lippmann 2009, S. 69ff.).

### 3.6 Auswerten, Ergebnisse sichern und abschließen

Hilfreich für den Abschluss einer Fallarbeit können beispielsweise Fragen zu hilfreichen Interventionen, Schwierigkeiten und attraktiven Lösungsansätzen sein. Auch eine Blitzlichtrunde, ein Stimmungsbarometer und Skalenaar-

beit bieten sich an, um eine Interventionssitzung zu beenden. Ergebnisse können insofern gesichert werden, indem die Fallbringerin/der Fallbringer einen Kurzbericht verfasst und die Gruppe beispielsweise per Mail darüber informiert, wie sich die Situation weiterentwickelt hat (Lippmann 2009, S. 176ff.).

## 4 Implementierung von kollegialer Beratung an einer Schule

Ralf Brinkmann beschreibt ein Konzept, wie kollegiale Beratung in einem Unternehmen eingeführt werden kann. Für die Implementierung von Intervision in Schulen ist das Modell nur bedingt nützlich. Die erste Phase, die Planungsphase, zielt darauf ab, das oberste Management und die Mitarbeitervertretung vom Interventionsansatz zu überzeugen. In diesem Kontext wäre das die Schulleitung. Die Teilnahme von Pädagoginnen und Pädagogen an Intervisionstreffen kann nur in deren Freizeit und freiwillig stattfinden. Somit bedarf es keiner Überzeugungsarbeit des Managements, in diesem Fall der Schulleitung. Lediglich die Benützung der Räumlichkeiten bedarf der Genehmigung durch die Schulleitung, sofern die Intervision am Schulstandort durchgeführt werden soll.

Da kollegiales Coaching von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hohe Kommunikations-, Kooperations- und fachliche Handlungskompetenz erfordert, empfiehlt es sich, Intervision zuerst im Sinne von Supervision anzuleiten und mit den folgenden Schritten auf eine selbstgesteuerte Intervisionsgruppe vorzubereiten.

### 4.1 Bildung einer Gruppe

Nachdem eine Gruppe gebildet wurde, einigt sich diese über Vereinbarungen, klärt Ziele und Erwartungen, Methoden und auch die Rahmenbedingungen. Zusätzlich wird vereinbart, dass externe professionelle Begleitung in Anspruch genommen wird. Welche Person das ist und welches Budget dafür aufgewendet wird, wird ebenfalls von der Gruppe bestimmt. An einer Schule kann dies im Rahmen einer Ausschreibung durch die Direktion passieren. Zu klären gilt auch, wer die Kosten für die Beraterin/den Berater übernimmt bzw. ob es dafür von Seiten der Schule ein Budget gibt. Eine Möglichkeit wäre auch, einen Multiplikator auszubilden, der Intervision dann an interessierten Schulen einführt. Das würde natürlich auch die Kosten senken.

## 4.2 Fortbildungsphase

Das Hauptziel in dieser Phase ist, dass die Gruppenmitglieder die Grundlagen und Methoden von Intervision kennen lernen. Der Fokus liegt auch auf dem Vertraut machen mit den Haltungen und Verhaltensweisen von prozessorientierter Beratung. Die Beraterin/Der Berater begleitet und unterstützt hier die Gruppe.

## 4.3 Vertiefen des kollegialen Coachings mit externer Beratung

Unter der Leitung einer externen Beraterin/eines externen Beraters trifft sich die Gruppe weiterhin regelmäßig, um die kollegiale Beratung einzuüben und zu vertiefen. Das Ziel dieser Phase ist, dass die Gruppe danach in der Lage ist, Intervision alleine, also ohne die Hilfe bzw. Anleitung eines Supervisors, durchzuführen.

## 4.4 Kollegiales Coaching ohne externe Beratung

In dieser letzten Phase sollte die Gruppe Fallberatung ohne Supervisorin/Supervisor durchführen können. Wichtig bei der ersten Sitzung ohne Beraterin/Berater ist es, sich genügend Zeit zu nehmen, um die Art der Fallbearbeitung zu reflektieren. Das ermöglicht eine Optimierung der Prozesse (Lippmann 2009, S. 199ff.).

## 5 Zusammenfassung

Kollegiales Coaching/kollegiale Intervision ist eine spezielle Form des Gruppencoachings, in der sich Gruppen ohne externe Beraterin/externen Berater treffen, um sich regelmäßig und strukturiert über ihre berufliche Arbeit auszutauschen und diese zu reflektieren. Intervision ist eine kostengünstige Form der Beratung, was der Ressourcenknappheit im Bildungswesen sehr entgegen kommt. Kollegiale Fallberatungen dienen unter anderem der Förderung von Kommunikations- und Problemlösefertigkeiten, der Burnout-Prävention, einem Informationsaustausch und einer Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit. Reflexion ist ein zentrales Merkmal von Professionalität im Lehrberuf.

Intervision bietet mit wenig Aufwand Entwicklungspotentiale fachlicher Reflexion und kollegialer Unterstützung. Voraussetzungen für die Einführung von Intervision an einem Schulstandort sind die Motivation der potentiellen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowie Offenheit, Respekt und Wertschätzung der Lehrpersonen und nicht zuletzt die Unterstützung durch die Schulleitung. Die Implementierung an einem Schulstandort sollte durch eine externe Beraterin/einen externen Berater erfolgen, um Beratungs-, Moderations- und Methodenkompetenz zu trainieren und gegebenenfalls anfängliche Krisen zu bewältigen. Die Umsetzung ist relativ einfach, da nach der Starthilfe durch eine/n externen Berater/in die Gruppe relativ bald fähig ist, eigenständige Fallbesprechungen durchzuführen.

## 6 Literatur

- Lippmann, E. (2009): *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. Heidelberg: Springer.
- Radatz, S. (2000): *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Institut für systemisches Coaching und Training.
- Rauen, Ch. (1999): *Coaching*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: VAP.
- Rückle, H. (1992): *Coaching*. Düsseldorf, Wien, New York, Moskau: Econ.
- Schulz von Thun, F. (2011): *Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: rororo.

## Zur Autorin

Veronika Sterba, BEd, Praxislehrerin an der Praxisvolksschule der PH Wien, Lehramt für Volksschulen, Kommunikations- und Rhetoriktrainerin, Ausbildung zum Professionell Coach, Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Intervision, Kommunikation und Coaching

Kontakt: [veronika.sterba@phwien.ac.at](mailto:veronika.sterba@phwien.ac.at)



# „Didaktik Live“ – ein Kooperationsprojekt zur Vernetzung von Theorie und Praxis

Sabine Jakl, Manuela Burtscher-Ebner

## Abstract

Dieser Beitrag widmet sich dem Projekt „Didaktik Live“, das als Vernetzungsmöglichkeit zwischen Primarstufe und Fachdidaktik konzipiert wurde. „Didaktik Live“ bietet Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Wien die Möglichkeit, ihren Unterricht im Rahmen der Fachdidaktik-Seminare und in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern und den Klassen der Praxisvolksschule abzuhalten. Die Grundidee, die Herangehensweise, die Projektentwicklung, die Durchführung und die ersten Erfahrungen sind Inhalte dieses Beitrags.

## Schlüsselwörter

Didaktik Live, Praxisvolksschule, Fachdidaktik, Primarstufe, Vernetzung von Theorie und Praxis, Schulentwicklung

## 1 Ausgangslage

Die Aufgaben der Praxisvolksschule als Modellschule umfassen kontinuierliche intensive Schulentwicklung, Weiterentwicklung bestehender pädagogischer und didaktischer Modelle sowie Evaluierung ihrer Gültigkeit, Entwicklung und Evaluierung neuer pädagogischer und didaktischer Modelle und damit verbunden Qualitätsentwicklung, sowie Veranschaulichung und Begründung theoretischer Fragestellungen im Rahmen des Bachelorstudiums Primarstufe und der Fort- und Weiterbildung.

Wichtige Arbeitsschwerpunkte der Praxisvolksschule sind die Erforschung und wissenschaftliche Begründung neuer pädagogischer Modelle und Fragestellungen, sowie die Selbstevaluation der reflektierten Praxis als Basis der Persönlichkeitsentwicklung. Ferner ermöglicht die Praxisvolksschule quantitative

und qualitative Forschung im Rahmen von Bachelorarbeiten. Eine andere Tätigkeit, die in diesem Zusammenhang an der Praxisvolksschule zum Tragen kommt, ist das Betreiben qualitativer Forschung im Sinne hermeneutischer Verfahren und mit Methoden der Handlungsforschung.

In der Praxisvolksschule können Studierende der Pädagogischen Hochschule Wien die große Vielfalt des Schulalltages in der Praxis (er)leben und pädagogisches Handeln reflektieren. Im Rahmen der Schulentwicklung der Praxisvolksschule kristallisierte sich der Wunsch nach einer intensiveren Vernetzung mit den Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern der Pädagogischen Hochschule Wien immer mehr heraus. Vereinzelt stattfindende Kooperationen wurden in den Konferenzen sehr positiv beschrieben. Um dieser Entwicklung einen offiziellen Rahmen zu geben, wurde beschlossen, dies als zentrales Element der Schulentwicklungsarbeit zu wählen.

## 2 Prozess der Projektentstehung

Der bereits erwähnte Wunsch nach einer Zusammenarbeit und die Erfahrungen, die bis dato gemacht wurden, bildeten den Ausgangspunkt der Planung. In der Vergangenheit fanden bereits mehrere Kooperationen zwischen einzelnen Lehrenden und Klassen der Praxisvolksschule statt. Besonders auffällig waren die Erfahrungen im Bereich Rhythmik, da sowohl Schülerinnen und Schüler, Studierende, Lehrerinnen und Lehrer der Praxisvolksschule und Lehrende der Pädagogischen Hochschule in verschiedensten Bereichen profitierten. Die Kinder der Praxisvolksschule konnten eine Musikstunde in einem für sie neuen und bestens ausgestatteten Musikraum mit einer Expertin in diesem Fachbereich erleben. Die Studierenden lernten ihre Vortragende in ihrer Interaktion mit Schülerinnen und Schülern einer gesamten Schulklasse mit all ihrer Herausforderungen kennen. Der Klassenlehrerin bot sich die Möglichkeit, neue Ideen für den Unterricht zu erlangen und diese weiterzuführen. Die Fachdidaktikerin nutzte den Unterricht, um ihre theoretischen Lehrinhalte in der Begegnung mit den Schülerinnen und Schülern praktisch umzusetzen.

In der Anfangsphase war es wichtig, die Vorbereitung einer Kooperation mit der Fachdidaktik als gezieltes Projekt durchzuführen und die damit verbundenen Elemente des Projektmanagements zu beachten. Die gezielte Überführung einer Idee in ein Projekt sind wesentliche Aufgaben in der Phase der Projektentstehung.

Nach Patzak und Rattay (vgl. ebd. 2009, S. 85) führen hoher Zeitdruck und fehlende Systematiken gerade in der frühen Phase dazu, dass die rasche Erfüllung und Durchführung von Aufgaben und nicht die ganzheitliche Projektplanung und Projektorganisation im Vordergrund stehen. Leider zeigen sich die damit verbundenen Konsequenzen erst später. Um diese zu vermeiden, war es von Bedeutung, folgende Punkte zu beachten: klare und realistische Zielsetzungen, ganzheitliche Betrachtung und Einbeziehung des gesamten Teams, hohe Identifikation mit dem Projekt durch Einbeziehung der individuellen Schwerpunkte im Team der Praxisvolksschule, Einbeziehung und Analyse des Projektumfelds und der betreffenden Umwelten, klare Rollenerwartungen.

Wesentlich war es, die Rahmenbedingungen und Projektziele möglichst klar zu definieren, um darauf die weiteren Maßnahmen abzustimmen. Um eine zielorientierte und effiziente Durchführung von „Didaktik Live“ zu sichern, war es notwendig, den Projektumfang zu bestimmen und die organisatorischen Hintergründe einzuordnen und zu klären. Folgende Fragen sollten dabei helfen, Informationen darüber zu sammeln, welche Faktoren zum Erfolg des Projektes führen können, aber auch welche Stolpersteine zu vermeiden sind: Auf welche Erfahrungen zum Thema kann aufgebaut werden? Was kann maßgeblich zum Erfolg des Vorhabens beitragen? Welche Stolpersteine könnte es geben? Welche Personen oder Institutionen könnten das Projekt unterstützen?

## 2.1 Ziele

Ein weiterer Baustein der Projektplanung war es, Ziele und Nicht-Ziele zu formulieren, denn die *„Zielformulierung stellt wesentliche Weichen im Projekt“* (Patzak & Rattay 2009, S. 119). Die ausgearbeiteten Ziele beschreiben die Endabsichten in Hinblick auf das Projekt „Didaktik Live“. Außerdem wurde definiert, was nicht Inhalt des Projekts sein sollte. Dabei kristallisierte sich folgendes Nicht-Ziel heraus: „Didaktik Live“ soll nicht als Erweiterung der Reflektierten Praxis in den Klassen der Praxisvolksschule gesehen und durchgeführt werden (vgl. Fuhrmann 2013, S. 58f.). Die formulierten Ziele ermöglichen in weiterer Folge die Definition der Aufgaben, die zur Zielerreichung erledigt werden müssen (vgl. Rattay 2013, S. 139). Ziele des Projekts „Didaktik Live“ sind: 1.) Lehrenden und Studierenden die Möglichkeit zu bieten, theoretische Inhalte auf der Handlungsebene zu erfahren und zu begreifen.

2.) Die Fachkompetenz aller Beteiligten durch gezielte und auf individuelle Bedürfnisse abgestimmte „Didaktik Live“-Begegnungen zu verbessern und 3.) „Didaktik Live“ als das Alleinstellungsmerkmal der Praxisvolksschule zu nutzen. Als langfristige Perspektive wird verfolgt, das Projekt „Didaktik Live“ als Best Practice Beispiel für innovative Lernsettings unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen im Wiener Schulalltag zu implementieren.

## 2.2 Durchführung

Um das Projekt gut auf Schiene zu bringen, waren folgende organisatorische Maßnahmen auf Ebene der Praxisvolksschule nötig: Der Projektentwurf wurde in einem Kick-off-Meeting mit der für die Praxisvolksschule zuständigen Institutsleiterin Kulhanek-Wehlend (Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und Reflektierte Praxis) besprochen und ihre Zustimmung eingeholt. Die Projektstartsitung mit Institutsleiterin Martinuzzi (Institut für Elementar- und Primarbildung, in weiterer Folge IEP) fand statt, um den Projektentwurf vorzustellen, um eine zukünftige Kooperation zu besprechen und um die Rollen zu definieren. Um die Kommunikation über das geplante Projekt zu vereinfachen und um die emotionale Identifikation der Beteiligten mit dem Projekt zu gewährleisten, wurde der Titel für das Projekt festgelegt: „Didaktik Live“. Dieser wurde ab diesem Zeitpunkt bei jeder projektbezogenen Information mitkommuniziert (vgl. Patzak & Rattay 2009, S. 118). Vereinbart wurde, dass beide Seiten konkrete Ziele formulieren, um daraus gemeinsame Absichten für „Didaktik Live“ zu entwickeln. Die Zielbilder der Praxisvolksschule und des IEPs wurden miteinander verzahnt und im Sinne des Projektmarketings wurde auch ein passendes Logo entwickelt. Festgelegt wurde außerdem, dass auch Lehrerinnen und Lehrer der Praxisvolksschule mit Themenwünschen an die Fachgruppen herantreten können. Folgender Ablauf wurde für eine geplante Kooperation vereinbart: Kontaktaufnahme mit den Koordinatorinnen per Mail, Planungsgespräch und methodische Überlegungen zwischen Klassenlehrer/in und Fachdidaktiker/in der Pädagogischen Hochschule Wien, Abhaltung der Unterrichtssequenz und anschließendes Reflexionsgespräch. Der offizielle Projektstart unter dem Namen „Didaktik Live“ erfolgte im Frühjahr 2016.

### 3 „Didaktik Live“ im Schulalltag – Resümee und Ausblick

Gelungene Projektergebnisse können im Blog der Schulhomepage nachgelesen werden (siehe [www.phwien.ac.at/didaktik-live](http://www.phwien.ac.at/didaktik-live)). Da „Didaktik Live“ als langfristiges Projekt angelegt ist, ist die Weiterführung und Weiterentwicklung zumindest bis zum Schuljahr 2019/20 geplant. Im Rahmen der Schulentwicklung der Praxisvolksschule gibt es regelmäßige Reflexionen über Durchführung und Ergebnisse von „Didaktik Live“. Darüber hinaus werden weiterführende Vernetzungsmöglichkeiten in Schulentwicklungstreffen und pädagogischen Konferenzen diskutiert. Im Sinne der Qualitätsentwicklung findet am Ende des Schuljahres 2017/2018 eine interne Evaluation statt. Grundlage dafür ist eine Befragung aller, die am Projekt beteiligt sind. Die sehr positiven Rückmeldungen bestätigen, dass das Konzept von „Didaktik Live“ ein guter Weg ist, um Theorie und Praxis noch stärker zu vernetzen.

Durch die Eingliederung der Praxisvolksschule in die Pädagogische Hochschule Wien gelingt es, die Ressourcen vor Ort bestmöglich zu nutzen. Dazu zählen nicht nur die räumlichen Ressourcen, sondern auch die Expertise einzelner Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker im Bereich der Primarstufe. Das wird von allen Beteiligten als großer Vorteil empfunden und stellt eines der Alleinstellungsmerkmale der Praxisvolksschule dar. Nicht zu unterschätzen sind die vielen Ideen, die in den einzelnen Fachbereichen rund um „Didaktik Live“ entstehen, die sicher zukünftig genauso gewinnbringend und nachhaltig in der Praxis umgesetzt werden.

#### Literatur

- Fuhrmann, Bianca (2013): Projekt-Voodoo. Wie Sie die Tücken des Projektalltags meistern und selbst verfahrenere Projekte in Erfolge verwandeln. Offenbach: Gabal Verlag GmbH.
- Homepage der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien (2017): „Didaktik Live“. Abrufbar unter: <https://www.phwien.ac.at/didaktik-live> (2017-07-05).
- Patzak, Gerold; Rattay, Günter (²2009): Projektmanagement. Leitfaden zum Management von Projekten, Projektportfolios, Programmen und projektorientierten Unternehmen. Wien: Linde Verlag Wien Ges.m.b.H.
- Rattay, Günter (³2013): Führung von Projektorganisationen. Ein Leitfaden für Projektleiter, Projektportfolio-Manager und Führungskräfte projektorientierter Unternehmen. Wien: Linde Verlag Wien Ges.m.b.H.

## Zu den Autorinnen

Sabine Jakl, BEd, Volksschullehramt, Schulleiterin der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrende am Institut für bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Psychosoziale Beraterin, Elternbildnerin und Erziehungsberaterin, Systemische Aufstellerin

Kontakt: [sabine.jakl@phwien.ac.at](mailto:sabine.jakl@phwien.ac.at)

Manuela Burtscher-Ebner, MA, Praxislehrerin in der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Volksschul- und Sonderschullehramt, Schulentwicklungsberatung, Yoga-Lehrerin (RYS)

Kontakt: [manuela.burtscher-ebner@phwien.ac.at](mailto:manuela.burtscher-ebner@phwien.ac.at)

# Projekte



# PROJEKT „Begegnungen“

Linda Spitzl

## Abstract

Das Projekt „Begegnungen“ wurde im Zeitraum von Herbst 2015 bis Herbst 2016 anlässlich der Erforschung inklusiven Sportunterrichts an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt. Ziel war, den Sportunterricht so zu gestalten, dass er aus Sicht einer heterogenen Schülerinnen- und Schülergruppe als gelungen empfunden wird. Gleichzeitig sollte das Projekt Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung Praxiserfahrung bieten. Die Aufgabe der Lehrpersonen lag in der Vorbereitung, Beobachtung und Unterrichtsinszenierung. Dieser Beitrag beschreibt die Ausgangslage, Planung sowie Reflexionen zur Umsetzung des Projekts.

## Stichwörter

Pilotprojekt Begegnungen, Inklusion, adaptiver Sportunterricht

## 1 Ausgangslage

Menschen mit unterschiedlichen Funktionsfähigkeiten können im Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport gemeinsam unterrichtet werden, sofern die erforderlichen Rahmenbedingungen geschaffen werden. In der Literatur wird dieser Unterricht auch inklusiver und adaptiver Sportunterricht genannt (vgl. Riegler & Cihak 2017). Adaptiver Sportunterricht erfordert als pädagogische Grundhaltung, unterschiedliche Funktionsfähigkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (vgl. Giese et al. 2016). Das stellt sowohl für die Lehrpersonen als auch für die beteiligten Schülerinnen und Schüler eine besondere Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler sollen individuelle Erfolge erleben ohne den Konkurrenzgedanken in den Vordergrund zu stellen (vgl. Fediuk 2012, S. 94f.). Dafür müssen die Lehr-

personen Inhalte und Übungen an die sportliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler anpassen und Ziele gemeinsam neu definieren.

Die Unterrichtsgestaltung ist heute noch häufig von wettbewerbsorientiertem Leistungsdenken geprägt. Durch inklusives Denken können alle Teilnehmenden individuelle Erfolgserlebnisse erlangen. Ein Merkmal inklusiven Denkens ist es, die Vielfalt der Menschen wertzuschätzen und sie als Qualität und individuelle Bereicherung des eigenen Lebens wahrzunehmen. *„Eine Aussonderung aus diesem sozialen Gefüge findet zu keinem Zeitpunkt statt“* (Tiemann 2012, S. 184). Durch gezielten Fokus auf die persönliche Leistungssteigerung rückt der Sieg- oder Niederlage-Gedanke in den Hintergrund (vgl. Pochstein et al. 2012, S. 168).

*„Leistung bedeutet ‚das Leisten erfahren und reflektieren‘. Es geht darum, dass ich mir etwas vornehme, mich an Aufgaben messe, meine Möglichkeiten und Grenzen erkenne und ein Bewusstsein des eigenen Wertes gewinne; Auslegungen, die auch in inklusiven Kontexten gegenwärtig sind, bspw. wenn es um die pädagogische Bewältigung von Leistungsunterschieden im Sport geht“* (Fediuk 2012, S. 95f.).

Um inklusives Denken im Sportunterricht erfolgreich umsetzen zu können, müssen die Studierenden auch etwaige Ängste bei der Arbeit mit Menschen mit Behinderung überwinden. Dabei ist es hilfreich, wenn die unterschiedlichen Funktionsfähigkeiten als Ausprägung der Vielfalt verstanden werden.

Auch Tiemann (2016) vertritt die Meinung, dass alle Menschen *„[...] das Recht auf ihr ganz individuelles ‚So-Sein‘, auf ihre ‚Verschiedenheit‘ gegenüber anderen und damit auf die Wahrung ihrer individuellen Bedürfnisse [...]“* haben (ebd., online). Ziele für die Ausübung eines Sports können zum Beispiel der Zuwachs an Bewegungserfahrung, die Steigerung der Leistungsfähigkeit oder auch schlichtweg die Unterhaltung beim Sport sein. Menschen mit körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen können durch inklusive Sportangebote eine Steigerung des Selbstbewusstseins, Gesundheitsbewusstseins und Körpergefühls erfahren. Durch kollektive Erfolgserlebnisse können sie so vermehrt an der Gesellschaft teilhaben.

## 2 Projektidee

Das Motiv für das Unterrichtsprojekt hat verschiedene Wurzeln. Einerseits äußerten mehrere Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer der Karl Schubert Schule

(KSS), einer privaten Sonderschule, den Wunsch nach Nutzung eines gut ausgestatteten Turnsaals für den Sportunterricht, andererseits besteht ein verstärkter Bedarf zur Beforschung des Themenbereichs des inklusiven und adaptiven Sportunterrichts an der Praxismittelschule (PMS) der Pädagogischen Hochschule (PH) Wien. Da die PMS als Ausbildungsstätte für zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen genützt wird, entstand die Idee, den Studierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung durch Teilnahme am Projekt Begegnungen, praktische Erfahrungen im Bereich des inklusiven und adaptiven Sportunterrichts zu ermöglichen.

Die Schülerinnen und Schüler der beiden teilnehmenden Klassen sollen Gemeinsamkeiten entdecken und miteinander Freude an der Bewegung finden (vgl. Riegler & Cihak 2017). Dadurch können einerseits Rückschlüsse auf das kulturelle Phänomen Sport abgeleitet und andererseits die Entwicklung des Individuums gefördert werden (vgl. Fediuk 2012, S. 95). Um kreatives Schaffen, Ideenvielfalt und das Zusammenwirken der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, wurden neben mehreren parallelen Aktivitäten auch vereinzelt Highlights mit Freiraum zur gemeinsamen Gestaltung im Sportunterricht angeboten. *„Innerhalb gemeinsamer Lernangebote sollten individuelle Aufgabenstellungen und Lernwege zugelassen werden, angepasst an die je individuellen Bedarfe und Lernvoraussetzungen“* (Feyerer 2015, S. 9). Dadurch wurde das Angebot für beide Schulklassen attraktiv gestaltet.

Die erste Voraussetzung für das Zustandekommen des Projekts Begegnungen war die Zustimmung beider Leitungen der beteiligten Schulen. Die Teilnahme am Projekt war freiwillig, die Anzahl der Teilnehmenden wurde entsprechend den örtlichen Gegebenheiten eingegrenzt.

Die Studierenden der Sekundarstufe Allgemeinbildung sollten im Rahmen der Schulpraxis zur Planung und Bewältigung inklusiver Unterrichts- und Erziehungsaufgaben mit dem Ziel der Übernahme der Verantwortung für die eigene Unterrichtstätigkeit angeleitet werden. Mit der Zustimmung des Instituts für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis der PH Wien wurde Studierenden des Gegenstandes Bewegung und Sport die Partizipation am Projekt Begegnungen und weiteren Studierenden die passive Teilnahme als Beobachtende ermöglicht. Die Zahl der aktiv beteiligten Studentinnen und Studenten wurde im Hinblick auf die Größe des Turnsaals und das Verhältnis zwischen Betreuenden und Schülerinnen und Schüler mit maximal sechs Personen festgelegt.

Während die Integrationsklasse der PMS ihr Forschungsvorhaben des inklusiven Sportunterrichts (vgl. Riegler & Cihak 2017) realisieren wollte, wurde der Partnerschule die Teilnahme an einem einwöchigen inklusiven Sportprojekt in Aussicht gestellt. Die erste sich interessierende Klasse der KSS sollte am Projekt teilnehmen. Zur Durchführung des Projekts mussten ein Turnsaal, geschlechtergetrennte Garderoben, eine Sanitäreanlage und ein Pausenraum zur Verfügung stehen, welche barrierefrei zugänglich sein mussten.

### 3 Projektplanung

Im Frühjahr 2016 bekundeten gleich mehrere Klassen der KSS ihr Interesse an einer Sportwoche. Die Förderklasse der 6. Schulstufe wurde aufgrund des passenden Alters der Schülerinnen und Schüler und der raschen Reaktion der Lehrperson als Projektpartner ausgewählt. Die Idee des Projekts wurde der Lehrerin der Förderklasse präsentiert und umgekehrt stellte diese ihre Schülerinnen und Schüler persönlich vor. Es handelte sich um sechs Burschen und ein Mädchen, die aus unterschiedlichen Gründen die private Sonderschule im 23. Wiener Gemeindebezirk besuchten. Sowohl die psychischen als auch die physischen Fähigkeiten der Schülerinnen und der Schüler differierten sehr stark. Unterrichtet wurden diese sieben Schülerinnen und Schüler von zwei Lehrpersonen. Der zusätzliche Einsatz eines Zivildieners erfolgte in erster Linie zur Unterstützung bei der Betreuung eines in seiner Bewegung stark eingeschränkten Schülers im Rollstuhl.

Zu Beginn des Wintersemesters 2016 wurden die Studierenden des Gegenstandes Bewegung und Sport in das Projekt mit dem Schwerpunkt inklusiver Sportunterricht eingebunden. Sie sollten körperliche und kognitive Eigenschaften von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen kennenlernen sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit ihnen erlernen und praktisch anwenden. Die Studierenden wurden beauftragt, den Unterricht des dritten Tages zum Thema Geräteparcours zu planen und durchzuführen. Ihre Erwartungen, den Ablauf und ihre Reflexionen sollten sie in einem Projekttagbuch schriftlich festhalten. Die beiden erste Tage und der vierte Tag der Projektwoche waren zum Hospitieren vorgesehen.

Die 19 Schülerinnen und Schüler der Integrationsklasse der PMS der PH Wien wurden als Co-Forscherinnen und Co-Forscher in das Projekt Begegnungen eingebunden. Die drei Lehrpersonen dieser Klasse für den Gegenstand

Bewegung und Sport waren als Organisatoren, Unterrichtsplanende und Begleitende in das Projekt involviert.

Im nächsten Schritt wurde der Zeitplan für das Projekt festgelegt, der Turnsaal reserviert und der Transport der Schülerinnen und Schüler der KSS organisiert. Die Schülerinnen und Schüler konnten einander im November 2016 bei Spaziergängen und beim Basketballspielen im Park angrenzend an die KSS kennenlernen. Dieser Park wurde als Treffpunkt für die erste Begegnung gewählt, weil er für die Schülerinnen und Schüler der KSS vertrautes Gelände war und darüber hinaus eine ruhige und entspannte Atmosphäre bot.

Für die Organisation und Koordination war das Treffen im Park der Start für die Feinplanung der Unterrichtsinhalte. Durch Beobachtungen und Rücksprache konnten weitere Erkenntnisse über notwendige Rahmenbedingungen für die Unterrichtssequenzen gewonnen werden. Zum Zweck der Unterrichtsplanung stellte sich die Aufgabe, in dieser einstündigen Begegnung rasch Kompetenzen, Fähigkeiten und Verhalten zu erkennen und das mögliche Bewegungsspektrum abzuschätzen. Die Schülerinnen und Schüler zeigten Interesse an einer Schaukel, am Schieben des Rollstuhls, am Basketballspiel am Hartplatz, am Spaziergehen und Plaudern. Wir erfuhren, dass ein Schüler gerne jede Gelegenheit zum Klettern nutzte. Eine Schülerin fiel durch ihre ängstliche Körperhaltung auf, sie hielt sich am Arm ihrer Lehrperson fest, bewegte sich auffällig langsam und senkte den Blick, sobald man sie anschaute. Rhythmische und musikalische Elemente fanden keinen Eingang in die Planung, da vonseiten des Förderlehrers eine Reizüberflutung befürchtet wurde. Der Vorschlag, gemeinsam ein Schwimmbad zu besuchen, wurde aus organisatorischen Gründen nicht angenommen.

Der Inhalt der Unterrichtseinheiten wurde anhand theoretischer Überlegungen von Tiemann (2016) und in Anlehnung an das Drei-Ebenen-Modell der Unterrichtsentwicklung inklusiven Sportunterrichts geplant. Mit den theoretischen Planungselementen der *Ziel-Ebene* bei der Entwicklung inklusiven Sportunterrichts meinen Scheid und Friedrich (2015) den Auftrag der Erschließung der Bewegungskultur und den der Werteerziehung und Entwicklungsförderung (vgl. ebd., S. 41). Für den Unterricht an österreichischen Schulen sind Bildungs- und Lehraufgaben sowie der Lehrstoff und didaktische Grundsätze zu inklusivem Unterricht in den Lehrplänen der Volksschule, der Neuen Mittelschule und den Bildungsstandards vorgegeben. Es war zwischen den Lernzielen der Schülerinnen und Schüler der Förderklasse und je-

nen der Integrationsklasse zu unterscheiden. Während die erste Gruppe eine neue Örtlichkeit kennenlernen und sich in der neuen Umgebung orientieren musste, machte die andere Erfahrungen beim Begegnen und im Umgang mit den Jugendlichen der Sonderschule. Zu den Lernzielen aller Schülerinnen und Schüler zählten die Erweiterung des Bewegungsspektrums, das Sammeln neuer Bewegungserfahrungen und das Kennenlernen persönlicher Grenzen (vgl. Lehrplan der Volksschule, online; Leibesübungen, online; Bildungsstandard für Bewegung und Sport, online).

Die Unterrichtsplanung auf der *Konstrukt-Ebene* wird durch unterschiedliche Modelle unterstützt (vgl. Scheid & Friedrich 2015, S. 41). Tiemann (2016) nennt ihrerseits die Konstruktionsmodelle TREE und CHANGE IT zur Modifizierung des herkömmlichen Sportunterrichts, um eine Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Weiters führt sie das STEP-Modell an, welches mehr inhaltlich-organisatorisch ausgerichtet ist und auf die verschiedenen Aktivitätsformen im Unterricht eingeht (vgl. ebd., online).

Aufgrund des oberflächlichen Kennenlernens der Schülerinnen und Schüler im Park war die Gruppendynamik nicht vorhersagbar, somit sollte das gemeinsame Erleben mit nahezu Unbekannten stattfinden. Die Sozialform bzw. Lernsituation unter welcher man Aufgaben bewältigen sollte, war in den ersten drei Tagen frei wählbar. Um Geschehen zu ermöglichen und Ereignisse einfach passieren zu lassen, wurde den Schülerinnen und Schülern stets selbst überlassen, ob, wie und wie weit sie sich auf Herausforderungen und Begegnungen einlassen wollten. Um das Interesse aller Schülerinnen und Schüler zu wecken und aufrecht zu erhalten, sollte ihr Handeln nicht durch verbale Anleitungen eingeschränkt werden. Stattdessen sollten sie durch motivierende Worte oder freundliche Gesten als Zeichen der Anerkennung ermutigt werden. Beim Balancieren, Durchkriechen, Klettern und Hindernisse überwinden sollte Hilfe durch Lehrpersonen vermieden werden, da das Ziel die selbstständige turnerische Leistung war. Gegenseitiges Sichern der Schülerinnen und Schüler sollte gefördert werden. Das inhaltliche Angebot für dreizehnjährige Mädchen und Burschen musste wegen der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Interessen dieser Altersgruppe vielfältig sein. Abwechslungsreiche Spiel- und Bewegungsformen, freies Bewegen im Turnsaal und unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sollten die Phantasie der Schülerinnen und Schüler anregen und zum Ausprobieren einladen. Die Absicherung aller Geräte durch Turnmatten hatte zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern das gefahrlose Annähern an ihre persön-

lichen Grenzen zu ermöglichen. Über den gesamten Verlauf gleichbleibende Elemente sollten vor allem den Schülerinnen und Schülern mit autistischen Zügen ein sicheres Gefühl vermitteln. Der Parcours musste von allen Teilnehmenden bewältigt werden können und möglichst viele der im Turnsaal vorhandenen Geräte beinhalten. Diese methodisch-didaktischen Konstruktionsprinzipien waren die Grundlage für die Unterrichtsplanung der Studierenden.

Die *Unterrichts-Ebene* schließlich stellt die konkrete Unterrichtsplanung mit individuellen und spezifischen Anpassungen dar (vgl. Friedrich & Scheid 2015, S. 41). Es sollten an vier Projekttagen ausgewählte Teile des Lehrplans erfüllt und Wünsche der Schülerinnen und Schüler bezüglich einer Traumsportstunde berücksichtigt werden. Als thematische Schwerpunkte einigte man sich auf Orientierung, die Bewältigung von Geräten auf einem Parcours, Ballspiele und darstellendes Spiel. Eine Maßnahme zur Differenzierung sollte beispielsweise beim *Zonenbasketball* wirksam werden. Dabei werden acht Spielerinnen und Spieler in gleich leistungsstarke Teams geteilt, diese wiederum in Ungeübtere und Versiertere (vgl. Tiemann 2016, online).

Die ersten beiden Projekttage planten die Lehrerinnen und Lehrer der Praxismittelschule, der Ablauf des dritten Projekttages wurde von den Studierenden ausgearbeitet.

#### 4 Projektablauf

Die Projektwoche begann planmäßig mit dem Transport von sechs Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrpersonen der KSS zum Turnsaal der Praxismittelschule der PH Wien in der Grenzackerstraße 18. Aus gesundheitlichen Gründen konnte der siebente Schüler der KSS leider an keinem Tag des Projekts teilnehmen. Die Schülerinnen und Schüler der PMS und die Studierenden erwarteten die Schülerinnen und Schüler der KSS bereits im Turnsaal.

Das Programm startete mit einem Sitzkreis im Turnsaal. Dabei wurde das weitere Vorgehen kurz erklärt. Beim Abmalen der Körperumrisse auf Packpapier waren die PMS-Schülerinnen und PMS-Schüler sofort eifrig dabei, während die Schülerinnen und Schüler der KSS etwas zögerlicher daran teilnahmen. Noch blieben die Schülergruppen eher unter sich, es entstanden einige Kontaktaufnahmen von Schülerinnen und Schüler der PMS zu Lehrpersonen der KSS.

Der erste Projekttag stand unter dem Schwerpunkt des gemeinsamen Kennenlernens. In Zweierteams sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst gegenseitig ihre Körperumrisse auf Packpapier zeichnen und danach an der Turnsaalwand befestigen. Im Anschluss daran waren Übungen mit dem Schwungtuch und Luftballons in der Großgruppe geplant.

Um weitere Bewegungserfahrungen zu sammeln und auch die eigene Kreativität zu wecken, standen freie Bewegungsphasen am Programm. Als wichtiger Aspekt des inklusiven Unterrichts sollten die Schülerinnen und Schüler einander durch Zuschauen und Nachahmen gegenseitig animieren. Verwendete Materialien waren Tücher, Bänder, Luftballons, Softbälle in unterschiedlichen Farben, Gymnastikbälle (Pezibälle), Plastikflaschen, Luftpolsterfolie, Holzkegel, Teppichfliesen, Federbälle, Federballschläger, Indica, Leintuch, Stoffe, Rollstuhl und dünne Matten zum Absichern der Sprossenwände. Ziel war dabei, Sinneseindrücke bezüglich der Eigenschaften und Beschaffenheit von Gegenständen sowie eigene Spielideen zu den Materialien zuzulassen.

Am zweiten Projekttag wurde mit Geschicklichkeits- und Gleichgewichtsübungen begonnen. Die Schülerinnen und Schüler mussten mit Bällen jonglieren, kegeln, über eine Langbank balancieren und mit Pedalos und Rollbrettern fahren. Weitere Programmpunkte waren Zielwerfen, Klettern und Schaukeln. Als Mannschaftssport stand Zonenbasketball auf dem Programm. Zudem wurde noch ein Geräteparcours mit den Schwerpunkten Kräftigung der Oberkörpermuskulatur, Werfen, Gleichgewicht, Rollen, Gleiten und Schwingen angeboten.

Am dritten Projekttag fanden die Schülerinnen und Schüler erneut einen Geräteparcours vor. Die Studierenden bauten dafür zehn Stationen auf, die nach Bolzano (2015) in folgende Bewegungsmuster zusammengefasst werden können: 1.) Klettern und Kriechen (Mattenhöhle, Reifengarten, Klettergerüst; hohe Leitern, Gitterleitern, Sprossenwand), 2.) Schaukeln und Schwingen (Seile, Schaukel), 3.) Fangen und Werfen (Jonglage, Rückwurfnetz, Zielwerfen, Dosenschießen, Volltreffer, Herr der Ringe) und 4.) Balanceübungen (Wackelseil-Brücke, Gewittersturm, Riesenwippe)

Pro Station durften maximal drei Kinder gleichzeitig turnen. Um zu individualisieren oder den Schwierigkeitsgrad zu variieren und damit das Gefühl eines Handicaps nachempfinden zu können, erhielten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Anweisungen. So mussten sie sich rückwärts bewegen

oder zusätzlich Gegenstände mittransportieren, wodurch die Bewegungsfreiheit eingeschränkt war. Andere erschwerende Aufgabenstellungen waren, die Stationen mit verbundenen Augen oder zu zweit mit zusammengebundenen Füßen zu absolvieren.

Der vierte Projekttag startete mit einem Kletterspiel. Gleichzeitig konnten sich die Schülerinnen und Schüler im „*Schattentheater*“ (Praxmarer 2015, S. 18) erproben und ihre Rollenspiele vor Publikum aufführen. Am Ende jedes Projekttages wurde gemeinsam mit den Lehrpersonen der KSS und den Studierenden reflektiert. Der letzte Programmpunkt am vierten Projekttag war eine zusätzliche Feedbackrunde mit allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern über das gesamte Projekt.

## 5 Reflexion zum Projekt

Das Projekt wurde von zwei Lehrpersonen der KSS sowie den Studierenden schriftlich reflektiert und von der Autorin dieses Beitrags zusammengefasst.

Die Schülerinnen und Schüler der PMS hatten vor der ersten Begegnung im Park noch mehrheitlich Angst und empfanden Unsicherheit im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern der KSS. Diese Nervosität konnte bei deren Eintreffen im Turnsaal nicht mehr beobachtet werden. Es dauerte unterschiedlich lange, bis alle Schülerinnen und Schüler an den angebotenen Aktivitäten teilnahmen. Während einige sich anderweitig beschäftigen, beobachteten andere bereits das Geschehen. Die anfängliche Scheu der KSS-Schülerinnen und der KSS-Schüler war etwas gewichen, sodass sie nach und nach Kontakt zu der anderen Schulklasse aufnahmen oder zuließen.

Am darauffolgenden Tag wirkten die KSS-Schülerinnen und die KSS-Schüler schon etwas vertrauter beim Ausprobieren weiterer Geräte. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studierende hatten Spaß am gegenseitigen Ziehen und Gezogen werden mit den Rollbrettern. Besonders reizvoll war für sehr viele Schülerinnen und Schüler die Schaukel. Da jedoch nur eine Person bzw. zwei leichte Personen darauf Platz fanden, aber viele der Kinder schaukeln wollten, kam es zu Auseinandersetzungen. Manche Schülerinnen und Schüler stießen dabei an ihre Toleranzgrenze. Leider konnte der Platz auf der Schaukel dadurch weder zum Entspannen noch als Rückzugsort verwendet werden. Obwohl die Schaukel das Zusammenwirken der Schülerinnen und Schüler

beider Schulen herausforderte, wurde entschieden, diese Station infolge nicht mehr aufzubauen, um größere Konflikte zu vermeiden.

Am dritten Tag versuchten die bewegungsbeeinträchtigten Mädchen der PMS, sich bei der Bewältigung der Gerätestationen gegenseitig zu motivieren. Andere Schülerinnen der PMS bemühten sich sehr um eine Schülerin der KSS, die vermehrt eine beobachtende Rolle einnahm, Neues eher in unbeobachteten Situationen ausprobierte und sich erst im Verlauf des Projekts zunehmend umgänglicher zeigte.

Am letzten Tag war ein gewisser Ermüdungszustand bei vielen der Beteiligten zu bemerken, insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern der KSS. Trotzdem nahmen sie das Angebot des Schattentheaters gerne als Zusehende an. Schülerinnen und Schüler, die gerade nicht an den Proben teilnahmen, konnten sich in einem anderen Teil des Turnsaals bei den vorbereiteten Stationen sportlich betätigen. An der Vorführung hatten alle Spaß und die Darstellenden wurden mit Applaus bedacht.

Das Gelingen des Projekts war durch die gute Zusammenarbeit der Lehrpersonen beider Schulen gegeben. Diese Zusammenarbeit war durch ein hohes Maß an Vertrauen geprägt. Die freiwillige Teilnahme aller Beteiligten steigerte die Motivation und das persönliche Engagement. Der Erfahrungszuwachs war sowohl bei den betreuenden Lehrkräften, als auch bei den Studierenden hoch. Die Schülerinnen und Schüler fanden zum Großteil Gefallen am Projekt. Auch die Lehrpersonen der KSS gaben durchwegs positive Rückmeldungen. Die Vorbereitungsphase, die dem Kennenlernen diente, wurde sehr positiv aufgenommen, insbesondere auch das Eingehen auf deren Wünsche.

Die Atmosphäre wurde als herzlich und offen empfunden. Die Schülerinnen und Schüler nahmen zum Großteil mit Interesse am Projekt teil. Das vielfältige und abwechslungsreiche Programm bot allen die Möglichkeit herauszufinden, was ihnen am meisten gefiel. Gerade diese Wahlmöglichkeit führte aber nach Meinung einer Lehrperson der KSS zu einer Überforderung für einige Schülerinnen und Schüler der Förderklasse. Vereinzelt kam es zu Frustrationserlebnissen, weil favorisierte Geräte (z. B. die Schaukel) an den darauffolgenden Tagen nicht mehr vorhanden waren. Die Lehrpersonen fanden, dass die Einheiten mit betreuten Stationen und klaren Vorgaben besser funktionierten, was auch dazu führte, dass es deutlich ruhiger im Turnsaal war.

Eine Durchmischung der Gruppen nach vier Tagen wurde nicht erwartet, es wurden aber schöne Kontaktaufnahmen beobachtet. Einige der Schülerin-

nen und Schüler der KSS suchten eher den Kontakt zu Erwachsenen. Insgesamt wurde der Erfahrungszuwachs als positiv bewertet, die Schülerinnen und Schüler der KSS hätten von dem Projekt sehr profitiert.

Die Studierenden sahen dem Inklusionsprojekt mit gemischten Gefühlen entgegen. Neugier und Vorfreude auf neue Erfahrungen mischten sich mit einer gewissen Nervosität dem Unbekannten gegenüber, da die Mehrzahl von ihnen wenig Erfahrung mit Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen hatte. Sie machten sich Gedanken darüber, wie sie sich in dieser neuen Situation verhalten sollten bzw. damit zurechtkommen würden. Unter den Studierenden war am ersten Tag des Projekts die Anspannung deutlich merkbar. Die Schülerinnen und Schüler der KSS probierten die für sie neuen Geräte aus und die Studierenden versuchten, Kontakt mit diesen Schülerinnen und Schülern zu bekommen. Insgesamt wurde die Situation eher als ein getrenntes Beisammensein statt als ein Miteinander beschrieben. Am darauffolgenden Tag waren die Schülerinnen und Schüler der KSS mit der Umgebung vertrauter, die Atmosphäre war entspannter. Einige wenige Kontakte der Schülerinnen und Schüler der KSS mit jenen der PMS kamen zustande. Ein Student beobachtete, dass sich manche Schülerinnen und Schüler der PMS bald unterfordert fühlten, während sich andere mit vollem Einsatz bemühten, den ganzen Parcours zu bewältigen. Er meinte, dass sich die Burschen der PMS zwar von den in ihren Bewegungsfertigkeiten eingeschränkten Schülerinnen und Schülern etwas abgrenzten, sie aber bei der gemeinsamen Bewältigung der Stationen sehr respektvoll behandelten. Die Mädchen der PMS hatten seiner Meinung nach weniger Berührungängste und standen den Schülerinnen und Schülern der KSS eher helfend zur Seite. In der zweiten Einheit übernahm jede und jeder Studierende eine Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern der PMS sowie den Freiwilligen der anderen Schule und leitete diese durch den Parcours. Während der Proben für das Schattentheater am vierten Tag waren auf einer Seite des Turnsaals verschiedene Stationen zum Turnen aufgebaut, welche auch stark frequentiert waren. Einer der Studenten empfand am letzten Tag einen deutlichen Erschöpfungszustand bei sich und seiner Meinung nach auch bei den Schülerinnen und Schülern der KSS. Die anderen meinten, dass die Schattenspiele ein gelungener Abschluss der Woche waren und alle viel Spaß daran hatten.

Nach dem Projekt waren die Studierenden einstimmig der Meinung, dass diese Woche für sie eine wichtige Erfahrung darstellte und sie viele neue Ein-

drücke für ihre weitere Laufbahn als angehende Lehrpersonen sammeln konnten.

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel des Projekts Begegnungen lag darin, zu erforschen, wie inklusiver Sportunterricht gestaltet werden sollte, um von allen Beteiligten als gelungen empfunden zu werden und deren Erfahrungshorizont zu erweitern. Weiters wurde anhand des Projekts erreicht, dass die KSS nun auch einen eigenen Turnsaal nutzen kann. Der Planung der Unterrichtseinheiten für inklusiven Sportunterricht lagen theoretische Überlegungen von Tiemann (2016) sowie das Drei-Ebenen-Modell von Scheid und Friedrich (2015) zugrunde. Die Stundenplanungen wurden gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen der PMS erstellt. Die Studierenden erarbeiteten den Unterrichtsablauf für den dritten Tag.

Die Lehrpersonen der PMS und der KSS waren mit dem Projektablauf zufrieden. Es wurden einige positiv bewertete Kontaktaufnahmen beobachtet. Die Studierenden sammelten in dem Projekt Begegnungen wichtige Erfahrungen für die weitere Laufbahn als Pädagoginnen und Pädagogen.

Obwohl die Idee einer vollständigen Inklusion schwer realisierbar scheint, ist das Bemühen darum umso wichtiger. Inklusiver Unterricht erfordert eine angemessene Betreuung der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der jeweiligen körperlichen und geistigen Verfassung. Phasenweise kann der Unterstützungsbedarf individuell stark variieren. Die Finanzierung von qualifiziertem Personal und die Barrierefreiheit der Schulstandorte als Voraussetzung muss gewährleistet sein. Da dies als Pilotprojekt angedacht war, sollen in Zukunft mit anderen Klassen der KSS weitere Projekte entstehen.

## Literatur

Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren. Abrufbar unter [http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung\\_gesamt\\_Bildungsstandard\\_Bewegung\\_und\\_Sport.pdf](http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/unterricht/Handreichung_gesamt_Bildungsstandard_Bewegung_und_Sport.pdf) (20.02.2017).

Bolzano, Sophia (<sup>2</sup>2015): Mut tut gut. Kinder leicht bewegen. 99 wirkungsvolle Herausforderungen. Mödling: beOriginal consulting gmbH.

- Fediuk, Friedhold (2012): Inklusion im Sportunterricht. In: Inklusion in Bewegung. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. S.91-104. Abrufbar unter: [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadcenter/SOD\\_Akademie/SOD\\_Tagungsband2012\\_web\\_finalversion.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Downloadcenter/SOD_Akademie/SOD_Tagungsband2012_web_finalversion.pdf) (20.02.2017).
- Feyerer, Ewald (2015): Inklusion in Bewegung & Sport – eine Grundlegung. In: Bewegung & Sport. Fachzeitschrift für Aus- und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen. Heft 3, S. 4-9.
- Fediuk, Friedhold (2012): Inklusion im Sportunterricht. In: Inklusion in Bewegung. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. S.91-104. Abrufbar unter: [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadcenter/SOD\\_Akademie/SOD\\_Tagungsband2012\\_web\\_finalversion.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Downloadcenter/SOD_Akademie/SOD_Tagungsband2012_web_finalversion.pdf) (20.02.2017).
- Giese, Martin; Kiuppis, Florian; Baumert, Kim (2016): Adaptierter Sportunterricht – Plädoyer für einen terminologischen Anschluss an internationale Diskurse. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 3. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/380/301> (20.02.2017).
- Lehrplan der Volksschule: Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Bewegung und Sport, Stand: BGBl. II Nr. 303/2012, September 2012. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_sport\\_2012\\_23185.pdf?4dzgm2](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_sport_2012_23185.pdf?4dzgm2) (20.02.2017).
- Leibesübungen. Bildungs- und Lehraufgabe. Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs16\\_880.pdf?4dzgm2](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/hs16_880.pdf?4dzgm2) (20.02.2017).
- Pochstein, Florian; Mohr, Jens-Oliver; Wegner, Manfred (2012): Die Initiative „Fußballfreunde“: Zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. In: Inklusion in Bewegung. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. S.159-177. Abrufbar unter: [http://specialolympics.de/fileadmin/user\\_upload/Downloadcenter/SOD\\_Akademie/SOD\\_Tagungsband2012\\_web\\_finalversion.pdf](http://specialolympics.de/fileadmin/user_upload/Downloadcenter/SOD_Akademie/SOD_Tagungsband2012_web_finalversion.pdf) (20.02.2017).
- Praxmarer, Beate (2015): Möglichkeiten zur Inklusion im kreativen Tanzbereich. In: Bewegung & Sport. Fachzeitschrift für Aus- und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen. Heft 3, S. 15-18.
- Riegler, Peter; Cihak, Sabine (2017): Inklusiver Sportunterricht: Wie kann aus Sicht der Schülerinnen und Schüler inklusiver Sportunterricht gelingen? In: PH Wien – Forschungsperspektiven 9. Wien: LIT Verlag.
- Scheid, Volker; Friedrich, Georg (2015): Ansätze zur inklusiven Unterrichtsentwicklung. In: Meier, Stefan; Ruin, Sebastian (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung. Aufgabe und Chance für den Schulsport. Berlin: Logos Verlag, S. 35-51.
- Thiemann, Heike (2012): Inklusiver Sportunterricht. Handlungsleitende Überlegungen. In: Inklusion in Bewegung. Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam im Sport. S.183-191. Abrufbar unter: <http://>

specialolympics.de/fileadmin/user\_upload/-Downloadcenter/SOD\_Akademie/SOD\_Tagungsband2012\_web\_finalversion.pdf (20.02.2017).

Tiemann, Heike (2016): Konzepte, Modelle und Strategien für den inklusiven Sportunterricht – internationale und nationale Zusammenhänge. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 3. Abrufbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/382/303> (20.02.2017).

## Zur Autorin

Linda, Spitzl, MA BEd, Institut für allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen und reflektierte Praxis, Praxismittelschule, Sport und Inklusion.

Kontakt: [linda.spitzl@phwien.ac.at](mailto:linda.spitzl@phwien.ac.at)

# Wortschatzerwerb auf Basis von begabungsförderndem Unterricht

Denise Napravnik, Silvia Napravnik

## Abstract

Begabungsförderung nimmt in der Schule einen immer größeren Stellenwert ein. Ziel dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, dass Wortschatzerwerb durch begabungsfördernde Maßnahmen für Volksschulkinder sehr gut möglich ist. Dafür werden Modelle der Begabungsförderung sowie Methoden des Wortschatzerwerbs erläutert. Der praxisorientierte Teil des Beitrags stellt ein Projekt zum Thema Wortschatzerwerb vor.

## Schlüsselbegriffe

Begabungsförderung, Wortschatzerwerb, Migration, Wortschatz, Begabungsmodelle

## 1 Ausgangslage

Wortschatzerwerb mit begabungsfördernden Maßnahmen soll für alle Schülerinnen und Schüler in einem heterogenen Klassengefüge positive Lerneffekte bewirken. Besonders für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die Unterstützung in sprachlicher Hinsicht benötigen, gibt es vielfältige Methoden zur Förderung. Es wurde versucht, diese im Projekt anzubieten und umzusetzen, damit Kinder ihre individuellen Zugänge zu Sprache entdecken.

Ziel des Projekts ist eine Erweiterung des Wortschatzes im Sachgebiet Einkaufen mit besonderem Augenmerk auf den Übergang von Vokabeln in den produktiven Wortschatz. Wortschatz ist für den Aufbau des Sprachverständnisses einer Sprache, aber auch für das eigene Weltverständnis von besonderer Bedeutung. Sprache selbst setzt sich aus einer Aneinanderreihung von Worten zusammen. Sie ist ein System von allgemein gültigen Zeichen und wird durch Laute ausgedrückt. So wird Kommunikation möglich. Ein wichtiger Faktor

beim Wortspracherwerb ist der Erstspracherwerb. Kinder erlernen zunächst die Sprache, die von ihrem Umfeld, ihren Bezugspersonen gesprochen wird. Gleichzeitig folgt der Erstspracherwerb auch der Entwicklung der Kinder. Bei Schülerinnen und Schülern steht oft aber neben dem Erstspracherwerb auch der Zweitspracherwerb im Mittelpunkt. Unter Zweitsprache versteht man die Sprache, die vom gesellschaftlichen Umfeld (Schule, Verkehrssprache) gesprochen wird. Der Spracherwerb findet dabei sowohl gesteuert (gezieltes Lernen in der Schule) als auch ungesteuert (Interaktion mit Menschen) statt.

Wortschatz bezeichnet demnach alle Wörter einer Sprache, die ein Mensch für sich gespeichert hat. Die Wörter werden klassifiziert und eingeordnet. Ein weit verzweigtes internes Wortsystem entsteht. Mit jedem Wort wird weiter vernetzt und manchmal auch in mehrere Kategorien gleichzeitig eingeordnet (Begriffsnetz, assoziatives Netz, affektives Netz). Man unterscheidet zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz. Wann genau der Wortschatzerwerb beginnt ist nicht genau festzulegen, aber meist äußern Kinder ihr erstes Wort im ersten Lebensjahr. Nach dem ersten Wort dauert der Zuwachs von weiteren Vokabeln länger, mit 16 Monaten sind es zirka 10 – 100 Wörter, mit 24 Monaten zirka 50 – 550 Wörter, mit 6 Jahren ungefähr 6000 Wörter (vgl. Hellrung 2012, S. 23).

Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hängt die Entwicklung besonders von ihrem Umfeld, den Vorkenntnissen und deren Sprachlernerfahrung ab. Für die Aneignung der Zweitsprache ist es notwendig neue Vernetzungen zu schaffen, da sich meist und im Besonderen bei Kindern dieser Klasse das Sprachsystem der Erstsprache ganz deutlich von dem der Zweitsprache unterscheidet (vgl. Eckhardt 2008, S. 29).

## 2 Zweitsprache und Schule in der Praxis

Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse der Praxisvolksschule haben große Probleme sich auszudrücken. Bei einigen werden Grundbedürfnisse nur mittels Körpersprache und einzelner Wörter vermittelt (z.B. aufs Klo gehen – auf sich zeigen). Das große Problem ist, dass Kommunikation sich nicht nur auf das Ausdrücken von Grundbedürfnissen beschränkt, sondern den ganzen Schulalltag prägt. Viele Kinder beherrschen die Bildungssprache nicht zufriedenstellend (einige davon auch die Muttersprache nicht) und können sich daher nicht ausreichend am Unterrichtsgeschehen beteiligen, was

deutlich schwächere schulische Leistungen zur Folge hat. Prinzipiell findet Wortschatzerwerb bis zum Schuleintritt hauptsächlich auf basaler Ebene statt (Handlungs- und Lernsituationen). Daher gibt es zu Schulbeginn deutlich unterschiedliche Grundwortschätze. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache müssen neben dem Elementarwortschatz auch den Elementarwortschatz in der Zweitsprache erwerben. Bekannte Vokabel müssen um das Deutsch passende Vokabel erweitert werden; z.B. KITAP = Buch. Der tatsächliche Wortschatz lässt sich jedoch kaum feststellen und dokumentieren, da Beobachtungen meist nur Ausschnitte sind und es keinen normierten Wortschatz gibt. Daher ist ganzheitliche Wortschatzarbeit über die unterschiedlichen Sinneskanäle sprechen – hören – sehen – hören und sehen in der Schule besonders wichtig, um Wörter gut abzuspeichern und zu vernetzen.

Je nach Lerntyp werden die verschiedenen Kanäle in unterschiedlichem Ausmaß genutzt. Daher ist es für den Unterricht besonders wichtig, möglichst viele dieser Wahrnehmungskanäle anzuregen. Dies ist möglich, indem unterschiedliche Übungsformen immer wieder angeboten werden. Beispielsweise können akustische Übungsformen wie Lieder singen, Reime sprechen, Gedichte auswendig lernen, flüstern, sprechen, rufen, rhythmische Formen oder Sprechspiele eingesetzt werden. Auch visuelle Übungsformen können erfolgreich angewandt werden wie Bilder, Fotos, Karten und andere grafische Darstellungen gestalten, Fantasieschriften erkennen, Memory spielen, Mind Maps anlegen, Lückenwörter oder Purzelwörter finden, die Spiegelschrift lesen können oder Wort-Bild Bücher und Wimmelbücher durchsehen. Auch haptisch/taktile Übungsformen wie Pantomime, Rollenspiele, Wörter zerschneiden und wieder zusammensetzen, auf den Rücken schreiben, Tastkim, Tastsäcke, Anschauungsmaterial, Bewegungs-Diktate werden eingesetzt (Nodari, 2010, online).

### 3 Wortarbeit in der Praxis

Der Erstspracherwerb ist bei vielen Kindern nicht ausreichend vollzogen worden. Deutlich wird dies in den Stunden mit muttersprachlichem Zusatzunterricht. Viele beherrschen die Erstsprache nur bruchstückhaft und können oft keine ausreichenden grammatikalischen Zusammenhänge herstellen. Daher ist der Zweitspracherwerb (Deutsch) umso schwieriger. In der Zweitsprache beherrschen sie oft nur die wichtigsten Grundvokabel, die allerdings für eine

vertiefende Auseinandersetzung nicht ausreichen. Der rezeptive Wortschatz in der Zweitsprache ist deutlich besser ausgebildet als der produktive.

Das Umfeld der Kinder in dem sie aufwachsen, ist der zentrale Angelpunkt des Spracherwerbs. Es kommt vor allem auf die Primärerfahrungen an, die in den ersten Lebensjahren gemacht werden. Daher kann man vermuten, dass einige Kinder diese Primärerfahrungen ungenügend oder gar nicht gemacht haben. Dies führt zu den mangelnden schulischen Leistungen und zu den großen Lücken im Wortschatz der Erstsprache. Somit ist das Lernen der Zweitsprache ein sehr schwieriges Unterfangen. Als Erschwernis kommt bei vielen Kindern die mangelnde, oder gar fehlende Förderung durch die Familien hinzu. Einige der Schülerinnen und Schüler sind beim Erlernen der Zweitsprache ganz auf sich allein gestellt, da die Eltern aus den unterschiedlichsten Gründen die deutsche Sprache selbst kaum oder gar nicht beherrschen.

#### 4 Schulprofil

Es sind daher vielfältige methodische Ansätze nötig, um die Kinder ganzheitlich zu erreichen. Lernorganisation an der Schule folgt dem Prinzip von Akzeleration (Lernprozess im individuellen Begabungs- und Fähigkeitsbereich, oft auch vorausgreifend entsprechend des Kindes) und Enrichment (innere und äußere Differenzierung). Bei dieser Klasse wird hauptsächlich auf Enrichment gesetzt, da bis jetzt kein Kind überdurchschnittliche Entwicklungen gezeigt hatte. Enrichment erfolgt vorwiegend im Rahmen von offenem Lernen/ Freiarbeit. Sozialformen können häufig von den Kindern selbst gewählt werden. Umfang und Inhalt wird differenziert angeboten (auch Hausübungen) und Rituale gehören zum fixen Punkt im Schulalltag.

Die Schule liegt im innerstädtischen Bereich, die von vielen Schülerinnen und Schülern mit anderer Erstsprache als Deutsch besucht wird. Ein Projekt im Bereich Wortschatzerwerb bot sich im Hinblick auf die Klassensituation daher gut an.

#### 5 Klassenprofil

Das Projekt wurde mit einer 2. Klasse durchgeführt, die gesamt 21 Schülerinnen und Schüler umfasst, davon 13 Buben und 8 Mädchen, von denen 19 eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler der gesamten Klasse, die sehr sozial agieren, bewegt sich eher am un-

teren Rand des möglichen Leistungsspektrums. Alle Kinder werden nach dem Lehrplan der Volksschule beschult und anhand von KEL–Gesprächen beurteilt. Die meisten Kinder verfügen über einen mangelhaften Grundwortschatz. Durch die hohe Anzahl an Familien mit Migrationshintergrund im Einzugsgebiet findet der Wortschatzerwerb meist nur durch gezielten Unterricht statt, da die Kinder Deutsch in ihrem alltäglichen Umfeld nicht gebrauchen.

## 6 Begabungsmodelle

Das Begabungsmodell von Mönks verdeutlicht, wie wichtig äußere Faktoren wie Familie, Freunde und Schule sind, und dass nur durch das Zusammenwirken dieser Komponenten mit den inneren Faktoren (Kreativität, Motivation und intellektuelle Fähigkeiten) Begabung oder auch Hochbegabung gezeigt und entwickelt werden kann. Bei dieser Klasse fällt großteils der Faktor *Familie* weg oder Schule und Bildung werden in der Familie negativ konnotiert. Ebenso lässt sich der Faktor *Freunde* nur teilweise beobachten. So bleibt lediglich der Unterricht, um Begabung zu entwickeln. Die Verfasserinnen haben sich mit mehreren Modellen auseinandergesetzt, aber aufgrund der schwierigen Gegebenheiten wurde entschieden sich an dem Begabungsmodell von Mönks zu orientieren (Mönks, 2005).

### 6.1 Identifikation von Begabungen und Begabten nach Gregorc & Herman

Ausgehend von den Denkmodalitäten nach Gregorc und Herman konnten unterschiedliche Typen an Schülerinnen und Schüler identifiziert werden. Zwölf Kinder entsprechen dem *konkret-systematischen Typ*: Sie arbeiten genau, zuverlässig, konsequent, sachlich, ordentlich, gut organisiert aber unflexibel.

Sechs Kinder entsprechen dem *abstrakt-systematischen Typ*: Sie lernen analytisch, gründlich, strukturiert, perfektionistisch, arbeiten langsam, brauchen Zeit zum Vertiefen und wollen Hintergründe wissen. Drei Kinder sind dem *abstrakt-assoziativen Typ* zuzuordnen: Sie sind mitfühlend, sensibel, flexibel, fantasievoll, kommen mit allen gut aus, finden allerdings Lerninhalte, die sie nicht selbst betreffen, uninteressant.

Einzig die Schülerinnen und Schüler, die der konkret-assoziativen Denkmodalität entsprechen, also schnell, neugierig und introvertiert sind, sind in dieser Klasse nicht vorhanden oder bisher nicht offensichtlich geworden. Da-

her war es für die Projektvorbereitungen besonders wichtig klare und konkrete Arbeitsanweisungen und Strukturen zu schaffen, um den Großteil der Schülerinnen und Schüler erreichen zu können. Auch für jene, die in die Kategorie der abstrakt-assoziativen Denkmodalität fallen, war eine klar vorgegebene Struktur notwendig, um das weite Abschweifen und Vertiefen in ein kleines Teilgebiet besser steuern zu können. Bei Bedarf konnten für diese Kinder die Anweisungen und Strukturen angepasst werden. Um auch den abstrakt-assoziativen Kindern gerecht zu werden, wurden Arbeitsanweisungen und Strukturen für diese Kinder verändert und freier gestaltet. Gleichzeitig war es wichtig für diese Kinder, den Bezug zu ihrer eigenen Gefühlswelt zu schaffen.

## 6.2 Erkennungsmerkmale nach Betts & Neihart

Parallel zur Analyse nach den Denkmodalitäten von Gregorc und Herman wurde auch eine Überprüfung nach den Erkennungsmerkmalen von Betts und Neihart durchgeführt. Dabei zeigte sich die Einordnung der Schülerinnen und Schüler anhand der beschriebenen Verhaltensprofile als schwierig. Aufgrund der schulischen Defizite bei vielen Kindern war eine Identifikation nicht möglich. Am ehesten lassen sich diese Kinder jedoch dem Verhaltensprofil der Gefährdeten zuordnen, da sie eindeutig viel Frustration mit der Schule, den Eltern und sich selbst erleben müssen. Gleichzeitig zeigt sich bei diesen Kindern ein sehr geringer Selbstwert. Einige wenige Kinder zeigen jedoch Anzeichen, dass sie in andere Verhaltensprofile passen. So gibt es in dieser Klasse vier Kinder, die eindeutig dem Verhaltensprofil der Erfolgreichen zuzuordnen sind. Drei weitere Kinder können dem Profil der Rückzieher zugeordnet werden. Sie tendieren eindeutig dazu, ihre eigenen Fähigkeiten zu verbergen um sozial akzeptiert zu werden. Aufgrund der großen, vor allem sprachlichen Mängel ist eine Identifizierung von Begabungen, trotz Unterstützung durch verschiedene Modelle, in dieser Klasse sehr schwierig und nur durch genaues Beobachten und schrittweises Herantasten möglich.

## 6.3 Intelligenz nach Gardner

*„Intelligenz ist ein biopsychologisches Potential, um Information zu verarbeiten, die in einer gesellschaftlichen Umgebung aktiviert werden kann, damit Probleme gelöst oder Produkte erstellt werden können, die wertvoll in der betreffenden*

*Gesellschaft sind*“ (Mönks&Ypenburg 2005, S. 29). In Gardners Intelligenzen werden die logisch-mathematische Intelligenz, die sprachliche Intelligenz, die visuell-räumliche Intelligenz, die körperlich-kinästhetische Intelligenz sowie die musikalische Intelligenz unterschieden. Viele der Materialien sprechen gleichzeitig mehrere Intelligenzen an. Bezugnehmend auf die Intelligenzen nach Gardner kann festgestellt werden, dass gerade Kinder mit schulischen Leistungsdefiziten besonders gerne zu auditiven und taktilen Materialien greifen. Für die gut begabten Schülerinnen und Schüler war die Vielseitigkeit der Angebote besonders spannend und lustbetont. So zeigten viele von ihnen sehr deutliche Vorlieben und konnten auch je nach Begabungslage die Aufgaben selbstständig verändern oder erweitern.

## 6.4 Ist-Stand Erhebung

Ausgehend von theoretischem Vorwissen sollte geklärt werden auf welchem Niveau sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Daher wurde vor Projektbeginn eine IST-Standerhebung durchgeführt. Insgesamt 108 verschiedene Vokabeln aus dem Bereich Einkaufen wurden in Form von Einzelgesprächen und mit Arbeitsblättern abgefragt. Dabei lassen sich 3 Leistungsgruppen definieren: 8 Schülerinnen und Schüler haben 80-108 Vokabel erkannt, 8 Schülerinnen und Schüler 50-79 Vokabel und 5 zwischen 0-49. Da bei diesem Projekt der Fokus gezielt auf dem Erwerb des produktiven Wortschatzes liegt, erfolgte die Überprüfung auf Rechtschreibgenauigkeit situationsabhängig. Um das Erfolgserlebnis einiger Kinder nicht zu trüben, wurden persönliche Texte nicht korrigiert.

## 7 Projektablauf

### 7.1 Projekttag 1

Um auf die Bedeutung von Sprache und Wörtern aufmerksam zu machen, bot sich das Buch „Die große Wörterfabrik“ (De Lestrade & Docampo 2014) als Projekteinstieg an. Dieses Buch macht auf für die Kinder nachvollziehbare Weise die Wichtigkeit von Sprache, insbesondere von Wörtern deutlich. Vor allem der philosophische Aspekt war für die Kinder sehr spannend. So begeisterte viele die Idee von neuen Wortschöpfungen und die Möglichkeit Wörter kaufen zu können. Es entstand ein interessantes Kreisgespräch über

den Wert von Sprache und Wörtern, aber auch deren Wirkung auf den Menschen. Auch der mathematische Aspekt von teuren und billigen Wörtern war für einige Kinder wichtig. Diese Gedanken wurden aufgegriffen und die Kinder machten sich daran ein subjektives Ordnungssystem für Wörter zu erschaffen. Sie einigten sich nach einiger Diskussion auf drei Untergruppen: Gefühle (Welche Gefühle löst das Wort aus?), Wortlänge (Buchstaben werden abgezählt), Verwendungshäufigkeit (Wie oft wird das Wort im Alltag verwendet?). Im Anschluss an den Gesprächskreis arbeiteten die Kinder mit verschiedenen Materialien zum Buch. Besonderer Beliebtheit erfreute sich das sogenannte *Mistkübel-Arbeitsblatt*. Hier durften die Kinder alle negativ behafteten Wörter in den Kübel kleben. Sehr lustbetont arbeiteten die Kinder auch an ihrer Lieblingswörterammlung. Einige sprachaffine Kinder veränderten die Sammlung zu kleinen liebevollen Briefen, die sie sich untereinander schenkten. Gleichzeitig durfte jedes Kind mit dem Bau einer eigenen Wörterfabrik beginnen. Das ganze Projekt über wurden dann fleißig Wörter für ihre eigene Fabrik gesammelt.

## 7.2 Projekttag 2

Nach dem Singen einiger Lieder wurde den Kindern das Material, an dem sie die Woche arbeiten durften, ausführlich vorgestellt. Die Sozialform war frei zu wählen. Für viele war Selbstorganisation kein Problem, somit konnten die Lehrpersonen sich den Schülerinnen und Schülern individuell widmen. Die Wörter für die Wörterwolken im Wortschatzheft trugen sie alleine ein und legten das Heft nur zur Kontrolle vor. Es wurde immer deutlicher, dass gerade sehr leistungsschwache Kinder mit dieser Arbeitsweise überfordert waren und fast den ganzen Tag Einzelbetreuung bzw. Kleingruppenbetreuung nötig war. Am Ende des Tages trafen sich wieder alle im Sitzkreis und durften ihre Arbeiten präsentieren.

## 7.3 Projekttag 3

Da bereits bei der Erhebung aufgefallen war, dass die Kinder oft die korrekte Bezeichnung der Geschäfte nicht kennen, wurde als Einstieg passendes Legematerial gewählt. Nach ausführlicher Besprechung durften die Kinder je drei Kärtchen reihum richtig zuzuordnen. Dabei stellten sie fest, dass manche Produkte in mehreren Geschäften erhältlich sind. An diesem Tag konnte festge-

stellt werden, dass Schülerinnen und Schüler das Material schon besser kannten und gezielter auswählten. Besonders die Lesecke war an diesem Tag sehr frequentiert. Da am zweiten Tag drei Schülerinnen und Schüler besonders durch sehr geringen Wortschatz gepaart mit geringer Eigenmotivation aufgefallen waren, kümmerte sich eine Lehrerin an diesem Tag besonders um diese, indem sie mit ihnen anhand des Spiels im Kaufmannsladen versuchte, unbekannte Wörter zu erarbeiten. Eine Reflexionsrunde beendete den Tag.

#### 7.4 Projekttag 4

Aufgrund der Beobachtungen der vergangenen Tage wurde das angebotene Material eingeschränkt, um dem Lerntempo der Kinder zu entsprechen. Daraus resultierte ein hoher Motivationsschub, der die Kinder zu neuen und besonderen Leistungen brachte. Es entstanden ganze Geschichten beziehungsweise Bilderbücher, die im Reflexionskreis präsentiert wurden. Für die leistungsschwachen Kinder war es sehr hilfreich nach getaner Arbeit gleich die gelernten Wörter in die Wörterwolken des Wortschatzheftes zu schreiben, da sie eine sehr kurze Konzentrationsspanne gezeigt hatten.

#### 7.5 Projekttag 5

Als Einstieg wurde eine kurze Bewegungsgeschichte zum Thema durchgeführt. An diesem Tag begleitete der muttersprachliche Lehrer (Türkisch) für eine Stunde die Klasse, wo vor allem mit den leistungsschwächeren Kindern der türkisch-deutsche Wortschatz vertieft wurde. In einer gemeinsamen Gesprächsrunde mit der leistungsstarken Gruppe wurde eine Verlängerung des Projektes beziehungsweise ein erweiterter Wortschatz zum Themenbereich gewünscht. Daraus ergab sich ein zweites philosophisches Kreisgespräch über die Bedeutung von Sprache.

#### 7.6 Projekttag 6

Im letzten Schritt stellten die Schülerinnen und Schüler eine Einkaufsliste für einen Obstsalat und eine Gemüsesuppe zusammen, kauften ein und bereiteten sie zu. Eine besondere Erfahrung für viele Kinder war das gemeinsame Tischdecken, das sie mit besonderer Freude erledigten. Genussvoll wurde anschließend gemeinsam gejausnet. Als Abschluss des Projektes wurde im Garten

noch das Spiel Obstsalat durchgeführt und gemeinsam die Obstlieder gesungen.

## 8 Auswertung

Nach dem Projekt beherrschten bereits zwölf Kinder einen Großteil des erarbeiteten Vokabulars und auch die benötigten Hilfestellungen hatten sich verringert. Das Mittelfeld hat sich auf sechs Kinder reduziert und etwas verschoben. Kinder, die vorher nur sehr wenige Vokabel wussten, hatten bei dem Projekt einen guten Wortschatzzuwachs. Nur drei Kinder zeigten bei der Erhebung nach wie vor sehr wenig Vokabelwissen. Jedoch hatten auch sie, individuell betrachtet, einen Wortschatzzuwachs aufzuweisen. Bei der Auswertung des Projekts konnten bei jedem Kind eine positive Erweiterung des Wortschatzes festgestellt werden. Im Durchschnitt betrug der Vokabelzuwachs an die 16 Wörter. Dabei wurde der meiste Zuwachs eher in der mittleren Leistungsgruppe festgestellt. Kinder in der ersten und der letzten Leistungsgruppe zeigten deutlich weniger Steigerung. In der ersten Leistungsgruppe war der geringe Zuwachs durchaus zu erwarten, da diese Kinder bereits ein großes Vokabularwissen bei der Ersterhebung zeigten. Dieses Ergebnis zeigt aber auch, dass diese Gruppe ein noch differenziertes Angebot mit mehr und anspruchsvollen Vokabeln zum Sachthema gebraucht hätte, um einen größeren Zuwachs zu erzielen. Dies stellte eine wichtige Erkenntnis für weitere Projekte dar.

## 9 Resümee und Reflexion

Das Projekt zeigte deutlich, dass diese Art zu arbeiten nicht für alle Kinder positiv ist. Gerade die lernschwachen Kinder profitieren wenig bis gar nicht. Für sie ist freies Arbeiten überfordernd, ein enger, strukturierter Unterricht wäre für diese Kinder sinnvoller. Andererseits haben die durchschnittlichen bis guten Kinder sehr von diesem Projekt profitiert. Sie arbeiteten in ihrem Rhythmus und waren teilweise kaum zu einer Pause zu bewegen. Es war erstaunlich zu sehen wie viel sie sich dabei merkten und es auch noch Wochen später anwandten.

Bezugnehmend auf das Interpedenzmodell von Mönks konnte beobachtet werden, wie wichtig eine gute Balance zwischen den einzelnen Komponenten ist. Fehlt eine beziehungsweise ist diese schwächer, wird das Erkennen und Zeigen (Ausleben) der Begabung erschwert. Bei Kindern mit Migrationshin-

tergrund konnten wir oft beobachten, dass die familiäre Komponente sehr wenig zum Tragen kommt. Dies bedeutete, dass noch differenzierter auf diese eingegangen werden musste und Schülerinnen- und Schülerbeobachtungen eine zentrale Rolle spielen. Oft bleibt dafür kaum Zeit, da die Kinder mit so vielen schulischen Defiziten kämpfen, sodass Begabungen selten erkannt werden können.

Im Projekt ergab sich die Möglichkeit, die familiäre Komponente besser aufzufangen, da die Klasse doppelt besetzt war. Dabei konnte festgestellt werden, dass vertraute Bezugspersonen in der Schule die familiäre Komponente stärken können und die Kinder dadurch ihre individuellen Interessen besser bearbeiten und zeigen. Besonders die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler brauchen diese Vertrauensbasis, um ihre oft versteckten Defizite zuzulassen. Eine sehr enge Wechselwirkung der Familienkomponente mit der wichtigen Komponente der Motivation konnten wir bei diesem Projekt feststellen. Besonders Kinder, die familiär wenig gefördert werden, zeigten deutlich weniger Motivation sich unbekanntem Situationen zu stellen oder Neues zu versuchen. Oft blieb bei diesen auch die Kreativität auf der Strecke, da sie durch Unsicherheit, teilweise verminderte intellektuelle Fähigkeiten und geringerer Motivation diese Komponente weniger ausleben konnten.

Durch dieses Projekt konnte sehr klar erkannt werden, wie wichtig eine gute Balance zwischen all diesen Komponenten ist, um Kindern überhaupt die Möglichkeit zu bieten Begabungen zu entwickeln und zu zeigen. Gleichzeitig zeigte sich auch deutlich, dass Kinder mit besserer Ausgangslage kreativer und freier mit verschiedenen Aufgaben umgehen konnten, da sie nicht so stark durch ihren fehlenden Wortschatz aufgehalten wurden. Bezugnehmend auf die Intelligenzen nach Gardner wurde bemerkt, dass gerade Kinder mit vielen schulischen Leistungsdefiziten besonders gerne zu auditiven und taktilen Materialien greifen. Für die gut begabten Schülerinnen und Schüler war die Vielseitigkeit der Angebote besonders spannend und lustbetont.

## 10 Conclusio

Der geringe Zuwachs in der letzten Leistungsgruppe war teilweise überraschend, da alle anwesenden Pädagoginnen und Pädagogen sich besonders intensiv um diese Kinder gekümmert, bzw. das Projekt für sie teilweise vereinfacht haben und weniger, aber differenziertere Materialien anboten. Trotzdem

fiel der erzielte Zuwachs deutlich geringer aus als der des Durchschnitts. Das legt die Vermutung nahe, dass bereits in den frühen Phasen des Spracherwerbs in der Erstsprache Defizite vorhanden waren. Eine Wiederholung des Projekts erscheint daher sinnvoll.

## Literatur

- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg, Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund, Band 9, Empirische Erziehungswissenschaft. Münster. Waxmann Verlag.
- Gardner, Howard (2001): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart. Klett – Cotta.
- Kemptner, Ulrike (2007): Journal für Begabtenförderung. Für eine begabungsfreundliche Lernkultur, Ausgabe 2/2007 Beitrag: Herausforderer – Rückzieher – Aussteiger.
- Mönks, Franz J., Ypenburg, Irene H. (2005): Unser Kind ist hochbegabt. Ein Leitfaden für Eltern und Kinder. 4. Auflage. Reinhardt.
- De Lestrade Agnes, Docampo Valeria (2014): Die große Wörterfabrik, 6. Auflage, mixtvision Verlag.
- Nodari, Claudio. Grundlagen zur Wortschatzarbeit, 2010 abrufbar unter: [http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen\\_wortschatzarbeit.pdf](http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_wortschatzarbeit.pdf) (23.08.2015).

## Zu den Autorinnen

Denise Napravnik, BEd, seit 2009 im Schuldienst, seit dem Schuljahr 2016 an der PVS der PH Wien. Fachliche Schwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Vielharmonie der Begabung, Motopädagogik.

Kontakt: [denise.nappravnik@phwien.ac.at](mailto:denise.nappravnik@phwien.ac.at)

Silvia Napravnik, Dipl. Päd., seit Jänner 1983 im Schuldienst, seit dem Schuljahr 2011 an der PVS der PH Wien. Fachliche Schwerpunkte: Montessori-Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Integrative Pädagogik, Förderlehrerin, E.V.A., u.v.m.

Kontakt: [silvia.nappravnik@phwien.ac.at](mailto:silvia.nappravnik@phwien.ac.at)

# Philosophieren wir gemeinsam! Gott, wo bist du? – Ein katholisches Religionsprojekt mit Kindern der 3. und 4. Schulstufe

Martina Svolba

## Abstract

Gibt es Gott wirklich? Ist Gott ein Mann oder eine Frau oder gar ein Pinguin? Was ist gut, was ist böse? Wozu bin ich auf der Welt? Solch große Fragen werden sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern gestellt. Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen bedeutet, Kinder in ihren Fragen und Staunen zu fördern und zur Selbstreflexion anzuregen. Es setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler eine eigenständige philosophische Kompetenz haben und ihre Fragen mit ihrer eigenen Lebenswelt in Zusammenhang bringen. In diesem Beitrag wird die Arbeitsweise des Philosophierens und Theologisierens beschrieben und mit Hilfe des Kinderbuches „An der Arche um Acht“ von Ulrich Hub praktisch dargestellt. Dabei werden die Ergebnisse der Arbeiten gezeigt und analysiert.

## Schlüsselwörter

Theologisch-philosophische Gespräche; Frage nach Gott, Gottesbild, eigene Gottesbeziehung, Zehn Gebote, Streit, Versöhnung, Solidarität

## 1 Theologisieren und Philosophieren mit Kindern

Das Thema hat hohe Bedeutung und ist in der Forschung verankert. Bereits im Kindergarten stellen Kleinkinder Fragen zu Lebensbereichen, die sie gerade beschäftigen. Durch das Philosophieren entsteht ein Weltbild, das mit fortschreitendem Alter immer weiter reflektiert werden kann. Unter anderem beschäftigt sich *Eva Zoller Morf* mit diesem Thema. Als Gründerin der Dokumentationsstelle „s’Käuzli“ sind Fragen für Eva Zoller ein zentraler Bestandteil der philosophischen Stunden. „*Philosophieren im weitesten Sinne bedeutet, mit*

*Hilfe guter Fragen grundsätzliche Erkenntnisse zu gewinnen, die einem im Leben weiterhelfen*“ (vgl. Zoller Morf S. 137). Sie legt großen Wert auf die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Denken und Phantasieren als gleichwertige Gesprächspartner.

In der Forschungswerkstatt der Universität Kassel in Zusammenarbeit mit einigen Schulen wird intensiv mit Kindern und Jugendlichen theologisiert. *Petra Freudenberger Lötz* ist Professorin für Evangelische Religionspädagogik und dabei die führende Persönlichkeit. In ihrem Aufsatz „Theologische Gespräche mit Kindern – das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen“ (Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik (2007), 8f) kommt die Bedeutung der Wichtigkeit von Fragen von Kindern zum Ausdruck. Der Unterricht braucht eine hohe Flexibilität, da in der Situation reflektiert und gehandelt werden muss. Auch wird prozessorientiert gearbeitet, womit der Verlauf einer Unterrichtseinheit und ihr Ausgang offen bleiben. Ziel dieses Unterrichts ist ein Aufbau von vernetztem Denken der Kinder und Jugendlichen, ihre religiösen Antworten auf Fragen entwickeln sich weiter, und sie lernen besser ihren eigenen Standpunkt einzunehmen und diesen argumentativ zu entfalten. Die Kinder und Jugendlichen erlangen damit die Fähigkeit, an der Diskussion von Weltanschauungs- und Glaubensfragen teilzunehmen und können ihre Einstellungen selbst religiös deuten.

*Rainer Oberthür* arbeitet als Dozent für Religionspädagogik am Katechetischen Institut des Bistums Aachen und als Lehrbeauftragter für Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Er hat eine Vielzahl von Büchern geschrieben, in denen er sich mit „Kindern und ihren großen Fragen“ beschäftigt. Wichtig ist ihm die kontinuierliche Anbindung seiner Bücher an die Praxis (Oberthür, 1995). Die Grundhaltung soll „eine des Staunens und Fragens“ sein. In seiner Arbeit mit Kindern betont Rainer Oberthür, dass Voraussetzung für das „*Gefesselt sein von einer Frage*“ verschiedene Wege der Auseinandersetzung sind. In der ganzheitlichen Erfahrung ergeben sich vielfältige Wege religiöser Lernprozesse. „*Religiöses Verstehen bzw. Offenbarung Gottes ereignet sich in der Vielfalt der Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis*“ (Oberthür, 1995)

## 2 Das Projekt „An der Arche um Acht“

### 2.1 Planung

Der katholische Religionsunterricht mit Kindern der 3. und 4. Schulstufe fand eine Stunde pro Woche statt. Das Projekt wurde mit acht Stunden geplant. Voraussetzung war die selbstständige Lektüre des Kinderbuches *„An der Arche um Acht“* von Ulrich Hub als dosierte Hausaufgabe pro Woche und die Perikope *„Noah und die Sintflut“* (Gen 6-9,1-17) (Die Bibel. Einheitsübersetzung), welche die Grundlage für das Kinderbuch darstellt. Diese war bereits aus vorangegangenen Schuljahren bekannt. Um einige Textpassagen besonders hervorheben zu können oder zu wiederholen, wurde zusätzlich zum Buch einige Male das Hörspiel auf CD eingesetzt. Die Wortmeldungen der Kinder wurden das ganze Projekt hindurch aufgezeichnet.

### 2.2 Informationen zum Buch und Autor

Zu Beginn der *Geschichte „An der Arche um Acht“* wird das Leben von drei Pinguinen in der Antarktis erzählt. Da sich nur Schnee und Eis um sie befindet, kommt es immer wieder aus Langweile zu Streitigkeiten. Eine plötzliche Veränderung bringt ein Schmetterling mitten in dieser Landschaft. Durch einen unglücklichen Zufall tötet der kleine Pinguin im Streit den Falter. Ein Disput über Gut und Böse, Verbote und woher sie kommen ist die Folge. Damit entstehen unweigerlich die Fragen: Wer, wo und wie ist Gott?

Inzwischen nimmt der Regen zu und die Szene wird dramatischer. Auf der Arche Noah ist nur Platz für zwei Pinguine. Nun ist Kreativität gefragt und der dritte Pinguin wird im Koffer mitgeführt. Außerdem entstehen Fragen wie: *Müssen die anderen Tiere bei der Sintflut sterben? Warum hält sich Gott nicht an sein Gebot, dass man nicht töten soll?* Der Höhepunkt der Geschichte ist die Kofferszene. Da der kleine Pinguin als blinder Passagier auf der Arche mitfährt, muss er bei einer Kontrolle der Taube wieder sein Kofferversteck einnehmen. Aus der Situation heraus kommt es zu einem Gespräch zwischen Taube und Pinguin im Koffer, den sie fälschlicherweise für Gott hält. Dabei kommt es zu einem tiefgründigen Gespräch, wo entdeckt wird, dass jeder Fragen zu Gott hat. Am Ende der Geschichte wird die Vielfalt der Gottesvorstellungen von Noah zum Ausdruck gebracht *„Ihr könnt euch Gott vorstellen, wie ihr wollt, aber er ist überall, in jedem Menschen, in jedem Tier, in jeder Pflanze“* (Hub, 2015, S. 82). Das Verbindungszeichen Regenbogen korreliert mit einer neuen

Gotteserkenntnis: Menschen, im Buch Pinguine, sind Gott ähnlich. Der Autor Ulrich Hub wurde 1963 in Tübingen geboren. Er schreibt Drehbücher, Theaterstücke und Hörspiele. Sein Stück „An der Arche um Acht“ wurde 2006 mit dem Deutschen Kindertheaterpreis und die gleichnamige Hörspielfassung mit dem Deutschen Kinderhörspielpreis ausgezeichnet. Er selbst meint zu seinem Stück: *„Ich erkläre nicht, wer Gott ist, ich erzähle verschiedene Möglichkeiten, aus denen sich die Kinder eine auswählen können. Es geht mir um die Freiheit des Glaubens, die hier verhandelt wird.“* (Hub, CD-Hörspielhülle, 2006).

### 3 Die Arbeitsweise: „Theologisieren und Philosophieren“ – konkrete Einsatzmöglichkeiten

Während der Phase des Projekts wurde der „safe place“, eine wichtige Gruppenregel zum Philosophieren und Theologisieren, genutzt (Zoller Morf, 2011, S. 35). Dieser dient einer guten Gesprächskultur in der Gruppe. Es muss für jeden Schüler/ jede Schülerin möglich sein, in einer lebhaften Diskussion zu Wort zu kommen. Jeder darf einen respektvollen Umgang für die eigene Idee erwarten.

Im Gruppenraum wird bei Gesprächen immer ein Kreis gebildet. Bei diesem Projekt ist ein kleiner Stoffpinguin das Gesprächsmedium, für aktivere Kinder ist es leichter, beim Sprechen etwas zum Anfassen zu haben. Außerdem ist es ein gutes Zeichen, dass alle der Person, die den Pinguin hat, zuhören. Jede Person wird angesehen, wenn sie sich zu Wort meldet. Dabei entsteht das Gefühl, ernst genommen zu werden. Die Kinder sind bereit, auf Fragen anderer einzugehen. Als Gesprächsleiter/in und Moderator/in darf die Lehrer/in auch ohne Pinguin ins Gespräch eingreifen. Fragen können von allen auch ohne Gesprächsmedium gestellt werden, doch muss die Person mit dem Pinguin in der Hand, zuerst ausreden dürfen.

#### 3.1 Einheit 1: Verbindungen – Bibelgeschichte Arche Noah

In der Mitte war das Wort in Großbuchstaben zu lesen, daneben befanden sich Materialien wie Bausteine, Seile, Tücher, Steine, Äste, Decken. Zu Beginn gab es ein Brainstorming zum Wort „Verbindungen.“ Genannt wurden Straßen, Gehwege, Autobahnen, Eisenbahnen, Brücken, auch Flüsse, ebenso die verschiedenen Verbindungen zwischen Menschen: in der Schule, Freunde,

Familie, Lehrer/Lehrerinnen. Wichtig war auch die Verbindung zu den Haustieren.

Die Kinder bekamen die Aufgabe, in Zweiergruppen eine Verbindung zueinander mit den Materialien darzustellen. Mit Bausteinen entstanden Brücken am Boden, wurden die Schnüre in den Händen zwischen den Kindern gehalten und ein Paar reichte sich die Hände und gestaltete so eine Brücke zum Durchgehen. Mit den Schwungtüchern wurde sogar ein Regenbogen am Boden gelegt. Der Regenbogen war ein gelungener Übergang zur Perikope. Dabei lag das Bild „Arche Noah“ von Sieger Köder zur Wiederholung der Bibelgeschichte auf dem Regenbogen. Jedes Kind gestaltete ein eigenes Arche Noah Bild und vollendete den Satz „Bei meinem Bild kann ich erkennen, dass Gott. . .“. Damit bekam jede Schülerin, jeder Schüler die Gelegenheit, eine Aussage zu Gott zu machen.

### 3.2 Einheit 2: Gott und ich – Geschichte „Zwei Taschen“

In den nächsten beiden Einheiten lag der Schwerpunkt auf der eigenen Gottesbeziehung. Im Raum befand sich diesmal eine Spirale aus einem dicken Seil. In der Spirale stand eine Kerze. Jedes Kind bekam eine große Spielfigur. Die Kerze symbolisierte Gott in unserer Mitte. Jeder Schüler/jede Schülerin durfte seine/ihre Spielfigur, das Symbol für sich selbst im Verhältnis zu Gott, in die Spirale stellen. Damit konnten sie zeigen, wie nah sie sich Gott im Moment fühlten und bei Bedarf einen kurzen Satz dazu abgeben. Die Aktion fand mit leiser Meditationsmusik und möglichst wenigen Worten statt.

Im Anschluss daran kam die chassidische Geschichte „Zwei Taschen“ des weisen Rabbi Bunam nach einer Idee von Rainer Oberthür (Oberthür, 2000, S. 49ff). Mit Hilfe dieser Übung konnten die Kinder die Spannung zwischen der Ebenbildlichkeit gegenüber Gott und dem Selbstbewusstsein, das wichtigste Geschöpf für Gott zu sein, mit der Vergänglichkeit des Menschen und seiner Winzigkeit in der Unendlichkeit des Universums erkennen und gegenüberstellen.

Zu Beginn hörten sie die kurze Geschichte aus den Erzählungen des Chassidim: „*Rabbi Bunam sprach zu seinen Schülern: „Jeder von euch muss zwei Taschen haben, um nach Bedarf in die eine oder andere greifen zu können: In der rechten liegt das Wort: Um meinetwillen ist die Welt erschaffen worden, und in der linken: Ich bin Erde und Asche““* (Buber, 2014, S. 638). Die beiden Sätze be-

fanden sich auf zwei Karten, nachdem sie die Kinder nochmals gelesen hatten, wurden sie in die linke und rechte Westentasche der Lehrperson gesteckt. Die Überlegung war, was es bedeutet, wenn nur einer der beiden Sätze verwendet wird. Schnell entdeckten die Kinder, dass man sich entweder nur schlecht fühlen oder überheblich werden würde. Im Anschluss ordneten die Schülerinnen und Schüler weitere Bibelzitate den beiden Sätzen zu. Zum Abschluss dieser Übung bekamen sie zwei Zitate, die sich nicht eindeutig zuordnen ließen. Die Kinder ordneten diese Sätze beiden Taschen gleichwertig zu. *„Auch wenn der Mensch viele Jahre zu leben hat, freue er sich in dieser ganzen Zeit, und er denke zugleich an die dunklen Tage“* (Kohélet 11,8). *„Am Abend mag man wohl weinen, doch morgens kommt wieder die Freude“* (Psalm 30,6). Die Kinder versuchten nun eigene Sätze zu bilden, wie beispielsweise *„Die Sonne strahlt mich an, in der Dunkelheit habe ich Angst. Ich bin wie ein König, da ich alles kann, an manchen Tagen gelingt mir nichts, ich könnte weinen“*. Die Kinder erkannten, dass sich nicht alles eindeutig zuordnen lässt. Zum Abschluss versuchten sie eine Frage über Gott zu formulieren, um mehr über ihn herauszufinden. Die Schülerinnen und Schüler einigten sich auf: *Wer ist Gott eigentlich?*

### 3.3 Einheit 3: Gott und ich – das eigene Gottesbild

Nach einer Idee von Rainer Oberthür gestalteten die Kinder in der nächsten Stunde ein Bild der eigenen Beziehung zu Gott. Dazu bekamen sie einen roten und einen blauen Faden und ein Blatt Papier. Der rote Faden diente dazu, sich selbst darzustellen, der blaue Faden stand für Gott. Die Aufgabe lautete: Klebe ein Bild mit den beiden Fäden, wie du meinst, dass deine Beziehung zu Gott aussieht. Beschreibe das Bild mit einem Satz! Dabei entstanden verschiedene Bilder, die die Kinder mit wenigen Worten beschrieben. Beispielsweise wurde das Bild *„Ein rotes Fadenknäuel in der Mitte, den äußeren Bildrand entlang klebt der blaue Faden, eine kleine Öffnung bleibt frei.“* beschrieben mit *„Gott ist um mich, weil er mich beschützt. Die Öffnung ist dafür da, weil er mich nicht einsperren möchte“*. Oder das Bild stellt ein blaues und ein rotes Fadenknäuel nebeneinander da, die Beschreibung ist *„Gott ist neben mir, er beschützt mich, lässt mich nicht allein“*. Zum Abschluss erzählten die Kinder, welche Aussagen die Pinguine über Gott in dem Buch gemacht haben. Es fielen ihnen sowohl die guten Augen Gottes, das hervorragende Gedächtnis Gottes, das Gott be-

straft, nur die Guten in den Himmel kommen, und die Behauptung, dass es Gott gar nicht gibt, ein.

### 3.4 Einheit 4: Streit und Versöhnung – Turmbau und stummes Schreibgespräch

In der vierten Einheit „*Streit und Versöhnung*“ fanden die Kinder einen großen Stoß Kappplasteine in der Mitte vor. Sie wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe versuchte einen Turm zu bauen, die andere Gruppe bewegte sich im Raum ohne Rücksicht auf die Bautruppe zu nehmen. Dabei konnte es passieren, dass sie so massiv störten, dass der Turm zusammenfiel. Diese Übung fand ohne Worte und ohne Gewalt, aber rücksichtslos statt. Im Anschluss wurde besprochen, wie sich jede/r gefühlt hatte. In der Reflexion entdeckten die Schüler/Schülerinnen, dass sich beide Gruppen unwohl gefühlt hatten, die Rücksichtslosigkeit das größte Problem für alle Beteiligten darstellte und dies sehr leicht zu Streitigkeiten führen kann.

Nun wurde die Streitsituation im Buch zum Thema gemacht. Interessant ist in der Geschichte, dass der Streit eigentlich aus Langeweile passiert. Dabei stirbt ein Schmetterling, weil sich der kleine Pinguin unabsichtlich draufsetzt. Er hat zwar ein schlechtes Gewissen, beruhigt es aber mit verschiedenen Argumenten, wie z.B. keine Schuld zu tragen, da er ein schlechter Pinguin ist, weil Gott ihn so gemacht hat. Die Kinder nahmen an Hand der Geschichte zu Ursachen für Streit Stellung. Das Resümee des kurzen Gesprächs war, dass jeder schon mal Ausreden benutzt hat, um sein schlechtes Gewissen zu beruhigen. Mit einer stummen Plakatdiskussion nahmen die Schüler und Schülerinnen zu vier wichtigen Aussagen aus diesem Kapitel Stellung. Die Zitate lauteten: „*Gott ist unsichtbar*“, „*Ich bin eben ein schlechter Pinguin*“, „*Nur die Guten kommen in den Himmel*“ und „*Gott gibt es überhaupt nicht*“. Die vier Zitate waren gut sichtbar an den Wänden im Raum befestigt. Im Anschluss bekamen alle Kinder jeweils vier Klebezettel und sollten zu jedem Zitat mindestens einen Gedanken überlegen, aufschreiben und dazu kleben. Zum Abschluss las die Lehrperson alle Gedanken der Kinder zu jedem oben genannten Satz vor. Gegenseitige Fragen wurden beantwortet. Zur Vertiefung bekam jedes Kind einen gefalteten Schmetterling, der auf ein Arbeitsblatt geklebt wurde. Die Schüler und Schülerinnen suchten nun von ihren Gedanken auf den Hafties die passende Aussage über Gott aus und schrieben sie mit dem Zitat auf das

Schmetterlingsblatt dazu. Zum Abschluss wurde jedes Bild mit der eigenen Antwort von den Kindern vorgestellt.

Um die Einheit zu beenden wurde wieder die Geschichte der „Zwei Taschen“ in Erinnerung gerufen: nun gab es das Wort „Streit“ auf einem Zettel. Die Kinder hatten nun die Aufgabe, das passende Wort für die andere „Tasche“ zu finden. Sie entschieden sich für „Versöhnung“. Schwieriger war herauszufinden, wo im Buch bis zu diesem Abschnitt die Versöhnung nach dem Streit zu finden ist. Sie stellten fest, dass jemanden Gutes tun, ohne dass er es will, beispielsweise den kleinen Pinguin in den Koffer zu packen und auf die Arche Noah zu schmuggeln, damit er die Sintflut überlebt, noch keine Versöhnung darstellt. Eine gemeinsame Aussage war: *„Damit man sich versöhnen kann, muss man sich irgendwann entschuldigen und dem anderen in die Augen schauen.“* Beim Lesen des Buches entstanden bei den Kindern die Fragen: *„Was ist richtig, was ist falsch?“*, *„Was ist Gut, was ist Böse?“*, *„Was darfst du, was ist nicht erlaubt?“*, *„Woher weiß ich, was erlaubt ist und was nicht?“* Dazu wurde in der fünften und sechsten Einheit mit den *Zehn Geboten* gearbeitet.

### 3.5 Einheit 5 und 6: Zehn Gebote – Meditation und Symbol Berg

Das Symbol Berg ist vielseitig anwendbar. Auch zur Darstellung von Wichtigkeit und Reihenfolge, wie Helene Miklas erläutert. Die Einheit wurde mit einer Wiederholung der Zehn Gebote gestartet. Mit einer Phantasiereise auf einen hohen Berg wurden die Kinder auf ihre nächste Arbeit eingestellt. Sie bekamen dazu Verpackungs- und Seidenpapier, Klebstoff, Tixo und eine Klammermaschine. In kleinen Gruppen gestalten sie einen Berg nach ihren Vorstellungen. Die weitere Aufgabe war, bei allen Zehn Geboten, die auf Papierstreifen für jede Gruppe auflagen, zuerst die für sie wichtigen Wörter des Gebotes einzukreisen und danach einen angemessenen Platz auf dem Berg zu suchen und aufzukleben. Da diese kreative Arbeit sehr viel Zeit in Anspruch nahm, brauchten wir die nächste Einheit zur Fertigstellung.

Nach Beendigung der Kunstwerke stellten die einzelnen Gruppen in einer „Museumsrunde“ ihren Berg vor und erklärten den anderen Schülern und Schülerinnen, warum die einzelnen Gebote den passenden Platz bekamen. Interessant war zu bemerken, dass *„Du sollst an einen Gott glauben“* einmal am Gipfelkreuz, beziehungsweise im oberen Bereich des Berges zu finden war. Die Aussage der Schülerin dazu war: *„Wenn ich den Gipfel erreiche und Gott sehe,*

*weiß ich, dass ich alles richtig gemacht habe, dann habe ich unten schon die anderen Gebote beachtet.*“ Eine Antwort war auch, dass Gott im Himmel ist und die Bergspitze der naheste Punkt dazu. Auch der gegenteilige Platz am unteren Rand des Berges wurde einmal für die drei Gottesgebote gewählt. Diese waren laut Aussage des Kindes die Grundlage von Menschen, die an Gott glauben. Ebenso befand sich *„Du sollst nicht töten“* einmal am Gipfelkreuz. Da wurde erklärt, dass dieses Gebot so wichtig ist, damit alle Menschen gut zusammen leben können, deshalb bekam es an der Spitze seinen Platz.

*„Du sollst nicht stehlen“* und *„Du sollst nicht töten“* befand sich bei zwei Bergen in einer Spalte. Die Erklärung lautete, dass ich abstürzen kann, wenn ich so dumme Sachen mache. *„Du sollst nicht lügen“* wurde bei einem Berg mit *„Du sollst nicht die Freundschaft/Ehe brechen“* zu einem Wasserfall geklebt. Das Argument dazu war: *„Wenn ich nach einem Streit mit meiner Familie/Freund alleine bin, könnte ich abstürzen, wie diesen Wasserfall hinunter. Alleine hat man mehr Angst und lügen kann eine Freundschaft kaputt machen.“* Ein interessanter Gesichtspunkt bei dieser Übung war, ohne den Kindern das Symbol Berg näher erklärt zu haben, wurde intuitiv das Gebot geklebt und die Platzierung in Worte gefasst. Eine Ambivalenz war zu erkennen: Gottesgebote wurden auf Grund der Nähe zu Gott an die Spitze gesetzt, oder Gottesgebote wurden am unteren Rand des Berges, als Grundlage für ein gelungenes Leben geklebt.

### 3.6 Einheit 7: Gedanken über Gott – Philosophisches Gespräch

Mittelpunkt der vorletzten Einheit war das *philosophische Gespräch*. Nach der Lektüre und einer Hörprobe des Abschnitts, in dem sich der kleine Pinguin Gedanken über Gott macht, sammelten die Schülerinnen und Schüler zuerst die Aussagen des Tieres (Hub, 2015, S. 44-48). Die Kinder wollten zuerst die Aussage: *Gibt es Gott also wirklich?* behandeln. Einige Antworten waren beispielsweise: *„Wenn es Gott nicht gäbe, gäbe es auch keine Erde und Menschen.“*, *„Es muss Gott geben, da so viele Menschen an ihn glauben.“*, *„Aber du kannst Gott nicht beweisen, oder hast du ihn schon einmal wirklich gesehen?“* *„Es gibt einen Himmel, also gibt es Gott.“* (Die Lehrperson fragt nach, warum Gott mit Himmel zusammenhängt.), *„Wohin würden sonst Menschen kommen, wenn sie gestorben sind?“* oder *„Den Krieg haben die Menschen gemacht und Gott weint, wenn so viele Menschen sterben.“* Das war eine passende Überleitung zu *„Gott lässt zu, dass alle anderen Tiere ertrinken?“* Eine Antwort der Schülerinnen und

Schüler war: *„Vielleicht hätten die Pinguine wirklich nicht streiten sollen. Wenn die Menschen nicht so streiten würden, gäbe es ja auch keinen Krieg.“* In dieser Einheit behandelten die Kinder noch *Ich habe einen Schmetterling getötet und Unglück über die ganze Welt gebracht. Stimmt das? und Hörst du mich, Gott?* Zum Abschluss der Einheit spielten die Schülerinnen und Schüler die Szene des kleinen Pinguins mit eigenen Worten und ihren Gedanken nach.

### 3.7 Einheit 8: Kofferszene – Was ich Gott immer schon fragen wollte

Den Höhepunkt bildete die letzte Einheit, die *Kofferszene*. In dieser Einheit ist ein Koffer dabei. Jeder Schüler/jede Schülerin darf freiwillig im Koffer Platz nehmen. Die Kinder stellen sich nun vor, wie der kleine Pinguin die Fragen der Anderen im Gedanken Gottes beantwortet und versuchen es, genauso zu tun. Zum Abschluss hielten die Schülerinnen und Schüler auf dem selbstgemalten Arche Noah Bild der ersten Einheit ihre Erkenntnisse nach dem Projekt fest. Unter anderen kamen die Aussagen: *„Ich finde es toll, dass Gott in dem Buch so sichtbar wird und auch Käsekuchen essen will. Das ist lustig und Gott kann lustig sein. Am besten hat mir der Koffer gefallen, weil man nachdenken durfte, welche Antwort Gott gibt.“* *„Ich finde es schön, dass sich die Pinguine wieder vertragen, weil sie sich vertraut haben. Ich habe am liebsten Turm gebaut.“* *„Gott mag die Menschen wie sie sind. Das weiß ich, weil sonst alle Menschen gleich wären. Und er beschützt alle Arten von Menschen.“* *„Ich habe mir gemerkt, dass Gott uns Freiheit geschenkt hat. Ich habe mir das gemerkt, weil ich nie verstanden habe, dass Menschen andere Menschen umbringen, aber Gott kann nichts ändern, weil er ja jedem Menschen seine Freiheit geschenkt hat.“* *„Es gibt kein gutes oder ein schlechtes Leben. Man hat immer ein gutes und ein schlechtes Leben.“* *„Am besten hat mir gefallen, dass wir immer wieder anders über Gott nachgedacht haben.“* *„Gott hat einmal einen Fehler gemacht. Das ist gut, dann sind meine Fehler auch nicht so schlimm.“* *„Gott ist einfach toll, weil er mir ein Leben geschenkt hat.“*

## 4 Resümee

Es bedarf einer großen Anstrengung, ein Projekt über eine so lange Zeit spannend aufrecht zu erhalten. Nur eine einzelne Wochenstunde erzeugt daher großen Druck. Die Kinder zeigten sich sehr neugierig, daher war es nicht schwer, sie zu den einzelnen Aufgaben zu motivieren. Interessant war zu bemerken, dass alle Übungen eine hohe soziale Kompetenz der Schülerinnen und

Schüler spiegelten, wie gleich zu Beginn bei „Verbindungen“ zwischen zwei Menschen zu sehen war. Ebenso zeigte sich bei der Übung „Streit und Versöhnung“, dass sowohl die Baugruppe nicht gestört werden wollte, als auch die Gruppe, die sich im Raum frei und rücksichtslos bewegen konnte, ihre Aufgabe des Störens als unangenehm empfanden. Der wertschätzende Umgang mit Bergbauten der anderen Gruppen war ebenso beeindruckend, wie die Antworten bei der Kofferszene auf Fragen der Mitschüler/innen. Mit diesem Projekt konnte sichtbar gemacht werden, dass Kinder grundsätzlich Fragen nach Gott haben. Ebenso tauchen existentielle Fragen z.B. „Was ist gut, was ist böse?“ genauso wie bei Erwachsenen auf.

## 5 Conclusio

In dieser Arbeit wird ein Religionsprojekt beschrieben, das Theologisieren und Philosophieren an Hand des Kinderbuches „An der Arche um Acht“ von Ulrich Hub zum Schwerpunkt hat. Mit verschiedenen Wegen der Auseinandersetzung werden die Fragen der Kinder in den Mittelpunkt gestellt und gemeinsam nach Lösungen im Gespräch oder in Gemeinschaftsaufgaben gesucht. Dabei entwickelt sich das eigene Gottesbild der Kinder durch ihre Erfahrungen im Projekt weiter. Ein wesentliches Element des Philosophierens ist die soziale Komponente, der wertschätzende Umgang mit den Aussagen und Arbeiten der anderen Schüler/Schülerinnen. Ebenso nehmen die Kinder bewusst wahr, dass die eigene Meinung durch andere Meldungen ergänzt oder hinterfragt werden kann. Das bestärkt auch in religiösen Fragen, argumentativ und eigenständig die Meinung vertreten zu können.

## Literatur

- DIE BIBEL. Einheitsübersetzung. Freiburg, Herder  
Buber, Martin (1949/2014): Die Erzählungen der Chassidim. Zürich: Manesse  
Freudenberger-Lötz, Petra (2007): Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“. Das Karlsruher Projekt und seine Konsequenzen in Theo Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6  
Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (<sup>12</sup>2015): An der Arche um Acht. München: dtv  
Hub, Ulrich (2006): An der Arche um Acht. Hörspiel. Berlin: Argon  
Oberthür, Rainer (1995): KINDER und die großen FRAGEN. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. München: Kösel

Oberthür, Rainer (<sup>4</sup>2006): Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen. München: Kösel

Zoller Morf, Eva (1988): Philosophische Reise. Mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn. Zürich: pro juventute

Zoller Morf, Eva (2011): Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregungen für Schule und Elternhaus. Oberhofen: Zytglogge

## Zur Autorin

Martina Svolba, BEd, katholische Religionspädagogin mit sonderpädagogischer Ausbildung, arbeitet an Volks- und Neuen Mittelschulen in Wien und in einer inklusiven Ganztagesgesamtschule. Zusatzausbildung und Schwerpunkt: Lehrgang Theologisieren und Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen.

Kontakt: [martina.svolba@gmx.at](mailto:martina.svolba@gmx.at)

# Projekt Schulsong – Wirtschaftlich oder reiner Idealismus?

Sandra Melchart, Matthias Till

## Abstract

Der Beitrag setzt sich mit den Kosten und Effekten der Schaffung eines Schulsongs auseinander. Die ideellen Werte für den Schulalltag, die Schulgemeinschaft und die Öffentlichkeitsarbeit werden den Kostenaufwendungen gegenübergestellt. Ein weiterer Teil des Beitrags befasst sich mit Aspekten und Überlegungen, die bei einem derartigen Vorhaben zu berücksichtigen sind.

## Keywords:

Schulsong, Songwriting, Musikproduktion in der Schule, Schulentwicklung, ideelle Werte, Kosten

## 1 Einleitung

In der laufenden Fallstudie werden die Wirtschaftlichkeit und der ideelle Wert eines Schullied-Projektes untersucht. Es wird herausgearbeitet, ob es möglich ist, die Ausgaben, die zur Schaffung eines Schulsongs, inklusive der Herstellung von Audio-CDs getätigt werden, alleine durch den Verkauf der Tonträger zu decken. Die Vorgangsweise bei der Komposition, der Herstellung und der Vermarktung werden konkret dargestellt. Ebenso dient eine ergänzende Bewertung der Tätigkeiten, die unentgeltlich geleistet wurden als Maßstab für die Rentabilität eines derartigen Projektes. Eine abschließende Gegenüberstellung mit dem ideellen Gewinn soll Lehrpersonen eine objektive Übersicht über pro und contra Schulsong geben.

Musik wird im Allgemeinen als verbindendes Element erachtet, weshalb die Überlegung naheliegt, das Schulleben durch einen gemeinsamen Schul-

song zu bereichern. Insbesondere in der Primarstufe ist Musikerziehung nicht nur ein Pflichtgegenstand, sondern auch ein allgegenwärtiges Unterrichtselement. Diese Ausgangslage ist oftmals der Grund, dass Pädagoginnen, Pädagogen und nicht zuletzt die Schulleitungen den Wunsch nach einem gemeinsamen, schulspezifischen Lied haben. Das Musizieren, über den Klassenraum hinaus als schulstufenverbindendes Element, soll so ermöglicht werden. Viele engagierte Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler gehen oft voller Tatendrang ans Werk. Neben musikalisch kreativen Fähigkeiten und Euphorie ist es ebenso wichtig, ein solches Projekt von Anfang an strukturiert zu planen, um aus dieser Begeisterung das größtmögliche Potenzial schöpfen zu können. Die gelungene Umsetzung wird also von verschiedenen Faktoren bestimmt, die im Folgenden beschrieben und erörtert werden, um zukünftigen Songschreiberinnen und Songschreibern eine Entscheidungshilfe zu bieten und die möglichen entstehenden Kosten aufzuzeigen. Nicht detailliert kann auf den Kompositionsprozess im musikalischen Sinne eingegangen werden, da das den Rahmen der Ausführungen sprengen würde. Die Verfasserin und der Verfasser beziehen sich auf die Erfahrungen aus einem Schulsong-Projekt, das an der eingegliederten Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule Wien im Schuljahr 2015/16 umgesetzt wurde. Die Ausgangslage und die begleitenden Projektparameter werden aufgezählt, die Kosten aufgelistet und bildungsrelevanten und personellen Mehrwerten gegenübergestellt.

## 2 Projektbeschreibung

Bei diesem schulstufenübergreifenden Projekt wurde ein Schullied komponiert, getextet, arrangiert, aufgenommen, vervielfältigt und publiziert. Vorausgehend wurden einige Parameter und Daten überdacht und in den Schaffensprozess aufgenommen. Um möglichst alle Ressourcen und Einflussfaktoren zu berücksichtigen, wurden zeitnah und ineinandergreifend die Rahmenbedingungen abgesteckt und ein Konzept entwickelt. Wesentliche Kernfragen betrafen Songwriting, rechtliche Situation, Arrangement, Finanzierung, Ressourcen, Qualitätssicherung und Produktion. Dabei wurde stets auf einen minimalen finanziellen Aufwand geachtet. Nachfolgend werden die expliziten Schritte näher beschrieben und die zugrundeliegenden Betrachtungsweisen erörtert.

## 2.1 Ausgangslage, Zielsetzung und Kostenfaktoren

Die Initiative zu diesem Vorhaben beruhte auf dem Gedanken zu einem gemeinsamen Lied, um die an der Schule etablierten monatlichen Zusammenkünfte (Assemblies) aller Schülerinnen, Schüler sowie der Lehrpersonen zu umrahmen. Nach Absprache mit der Schulleiterin und dem Rektorat begann die Projektierung. Das erklärte Ziel des Projektes war die Schaffung eines kindgerechten und altersadäquaten Liedes, das wesentliche Merkmale sowie die Besonderheiten der Praxisvolksschule widerspiegelt. Es sollte eine Version mit Stimmen und ein Playback zur Verfügung stehen, welches dann bei Schulveranstaltungen eingesetzt werden kann. Die Intention dahinter war, das Gemeinschaftsgefühl durch das gemeinsame Singen und Musizieren zu fördern und die Identifikation mit der Schule zu unterstützen.

Da das Projekt eine nachhaltige Wirkung haben sollte, war die Herstellung von Audio-CDs geplant. Die Kosten für die Produktion, das Mastering (siehe Glossar) und die CD-Herstellung wurden mit einem renommierten Tontechniker geschätzt und vorveranschlagt. Ein Finanzierungsplan wurde aufgestellt. Der Elternverein der Schule erklärte sich bereit, die Kosten für den Tontechniker vorzufinanzieren. Erlöse eines Ostermarktes an der Schule wurden zweckgebunden diesem Projekt zur Zwischenfinanzierung zugeführt.

Komposition, Arrangement, Aufnahme und Produktion, die Vervielfältigung der CDs und CD-Hüllen sowie die Herstellung des CD-Booklets wurden als mögliche Kosten verursachende Faktoren identifiziert.

## 2.2 Projektumfeld und beteiligte Personen

Die Kompositionsarbeit, das Arrangement und die Gestaltung des CD-Booklets entstanden im privaten Rahmen außerhalb der Unterrichtszeit. Die Instrumentalaufnahmen (Gitarren, Klavier, Bass, Schlagzeug, Querflöte), die Aufzeichnung der Pilot-Gesangsstimme für das Playback sowie das Mastering und die CD-Produktion fanden im Tonstudio Walter Till statt. Für die Aufnahme der Solo- und Chorgesangsstimmen besuchte der Tontechniker die Praxisvolksschule, wo in einem Klassenraum das Recording-Equipment aufgebaut wurde. An der Entstehung des Schulsongs waren 17 Personen im engeren Sinne involviert. Schülerinnen und Schüler aus allen Schulstufen, Lehrpersonen, die Schulleitung und externe Personen waren am Projektverlauf beteiligt. Die Gesamtkoordination oblag der Autorin.

## 2.3 Qualitätssicherung

Vor dem Beginn des kreativen Schaffensprozesses wurden wegweisende Überlegungen zum Schulsong an sich angestellt, um sicherzustellen, dass das Endprodukt ein möglichst kindgerechtes, altersadäquates und attraktives ist. Diese werden folgend kurz erläutert.

In der Musikwelt findet sich ein breiter Fächer an unterschiedlichen Musikrichtungen. Um Kinder und Jugendliche für Musik zu begeistern, muss man ihnen in populären, modernen Stilrichtungen entgegenkommen, die das Potenzial haben, sie mitzureißen (vgl. Bauer 2008, S. 42). Aus dieser Überlegung heraus und aufgrund eigener Präferenzen wurde als Stilrichtung das Genre Pop gewählt.

Um die Inhalte des Liedes für alle Schülerinnen und Schüler transparent und verständlich zu halten, wurde der Text in deutscher Sprache verfasst. Da die Schule überwiegend von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache besucht wird, wurde bei der Textgestaltung besonderes Augenmerk auf einen einfachen und klaren sprachlichen Ausdruck gelegt. Sprache spiegelt gesellschaftliche Werthaltungen und Gegebenheiten wider. Es ist daher besonders wichtig, in der sprachlichen Formulierung, schriftlich wie mündlich, beide Geschlechter gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Bodisch et al., o. J.). Trotz dieser Tatsache wurde bewusst auf einen gegenderten Text verzichtet (z.B. Freunde treffen), um das Versmaß einzuhalten und die Artikulierbarkeit zu gewährleisten.

In vielen Schulliedern wird als Grundlage eine bekannte Melodie verwendet, die dann durch einen eigenständigen Text ergänzt wird. Das Urheberrecht kann in manchen Fällen, auch im Schulsystem, zu Problemen bei der Veröffentlichung und in weiterer Folge bei einer kommerziellen Vermarktung führen (vgl. AKM, o. J.). Aufgrund dieser Überlegung wurde eine eigenständige und unabhängige Melodiestimme komponiert.

## 2.4 Projektaktivitäten und zeitlicher Ablauf

Das Projekt startete im Jänner 2016 und wurde mit der CD-Präsentation im Juni 2016 abgeschlossen. Nach der Vorstellung der Idee gegenüber der Schulleiterin begann die Kompositionsarbeit. Der nächste Schritt war die musikalische Ausgestaltung (Arrangement), bei dem das Werk seine endgültige Form entwickelte. Gleichzeitig wurde ein Pilot-Playback als Basis für die Studioauf-

nahmen erstellt. Ein weiterer Meilenstein war das Auswählen der Kinder für die Gesangsstimmen. Zu diesem Zweck wurde im April ein schulweites Casting veranstaltet. Parallel dazu wurden die Instrumentalspuren im Tonstudio aufgenommen. Für die Aufnahmen der Gesangsstimmen wurden Proben während der Unterrichtszeit abgehalten, bei denen gleichzeitig die Aufteilung der einzelnen Textpartien festgelegt wurde. Anfang Juni besuchte der Tontechniker die Schule und nahm die Gesangsstimmen auf.



Abbildung 1: Aufnahme in der Praxisvolksschule und Mastering im Tonstudio Walter Till

Unmittelbar danach erfolgte das Mastering und die CD-Vervielfältigung durch den Tontechniker sowie die Gestaltung des Booklets für die CD. Am 24. Juni 2016 fand die Präsentation des Schulsongs „All das ist unsere Schule“ im Schulhof live statt.

Um den tatsächlichen finanziellen Aufwand eines Schullied-Projektes den ideellen Werten gegenüberstellen zu können, wurde eine Kostenberechnung durchgeführt. Eine Gesamtübersicht aller möglichen Kosten einer Schulsong-Produktion wird nachfolgend aufgelistet. Die einzelnen Arbeitsschritte werden in Folge genauer beschrieben.

## 2.5 Songwriting – Komposition eines Schulsongs

Prinzipiell ist das Songwriting (dt.: Liederschreiben) ein diffiziler kreativer, meist gedanklicher Prozess, der von einer einzelnen Person, oder einer Personengruppe (z.B.: Musikband) ausgeht. Ganz allgemein kann unterschieden



Abbildung 2: CD-Präsentation des Schulsongs

werden, ob ein Werk der freien Gedankenwelt eines Menschen, ohne vorgegebene Themen und Inhalte entspringt, oder es sich wie im Beispielfall, um ein intentioniertes Auftragswerk handelt. Kompositionsaufträge verfolgen zumeist ein musikalisch und inhaltlich relativ eng abgestecktes Ziel. Die Texte sind gebunden an die Inhalte, die das Lied vermitteln soll. Bei Schulliedern kann es hilfreich sein, für den Schulstandort spezifische Eigenheiten zu sammeln und in den Text zu integrieren. Die musikalische Gestaltung selbst unterliegt sehr stark den individuellen Fähigkeiten und Ansprüchen der beteiligten Personen. In der Literatur und im Internet finden sich brauchbare Anleitungen, die einen solchen Schaffensvorgang unterstützen können.

Die Basis für die Entscheidung das Songwriting des beschriebenen Projektes in Eigenregie vorzunehmen, war die eigene Musikalität und die damit verbundene Vorstellung von der Endqualität des zu schaffenden Werks. Obwohl eine gemeinschaftliche Kompositionsweise von Musik und Text in Erwägung gezogen wurde, war das Argument der Professionalität und eines schnellen

Arbeitsschritt	Vergabe	$t_A$	$K_S$	$K_T$
Komposition	<input checked="" type="checkbox"/> intern <input type="checkbox"/> extern	10	€ 500	€ 0
Arrangement und Pilot-Spuren	<input checked="" type="checkbox"/> intern <input type="checkbox"/> extern	20	€ 500	€ 0
Recording, Mixing und Mastering	<input type="checkbox"/> intern <input checked="" type="checkbox"/> extern	20	€ 400	€ 400
MusikerIn	<input checked="" type="checkbox"/> intern <input type="checkbox"/> extern	10	€ 250	€ 0
CD-Herstellung (200 Stück)	<input type="checkbox"/> intern <input checked="" type="checkbox"/> extern		€ 150	€ 150
Layout und Druck	<input checked="" type="checkbox"/> intern <input type="checkbox"/> extern	10	€ 200	€ 0
CD Hüllen (200 Stück)	<input type="checkbox"/> intern <input checked="" type="checkbox"/> extern		€ 60	€ 60
<b>Summe</b>		70	€ 2060	€ 610
$t_A$ ... Zeitaufwand in Stunden $K_S$ ... geschätzte Kosten $K_T$ ... tatsächliche Kosten				

Abbildung 3: Tatsächlicher Produktionsaufwand eines Schulsongs

Fortschrittes ausschlaggebend für die endgültige Entscheidung. Der Text entstand vorerst auf der rhythmischen und melodischen Basis eines bekannten Popsongs. Aufgrund der Rechtslage wurde schließlich ein von jeglicher Vorlage unabhängiges Musikstück geschaffen.

Der zeitliche Arbeitsaufwand für die Kompositionsarbeit des Schulsongs lag bei rund zehn Stunden. Da diesen Prozess ausschließlich Lehrpersonen unentgeltlich im privaten Rahmen bewerkstelligten, entstanden hierfür keine Kosten. Für den Fall einer Fremdvergabe der Kompositionsarbeit wurde versucht, den Kostenrahmen mit Komponisten und Musikschaffenden abzuschätzen.

## 2.6 Arrangement und Pilot-Spuren

Im Zuge des Arrangements (Ausgestaltung eines Liedes) wurden eine charakteristische Kennmelodie (Intro/Hookline/Outro) sowie die Instrumentalisierung festgelegt. Für den Erfolg einer Musikproduktion ist dies ein wesentlicher Teil des Prozesses, da hier die endgültige Form und das finale klangliche Erscheinungsbild festgelegt werden. Wie das Songwriting fanden auch

das Arrangement und die Erstellung der Pilot-Spuren im privaten Rahmen einer Lehrperson statt. Das erforderliche professionelle Equipment war vorhanden und konnte dafür kostenfrei genutzt werden. Verwendet wurden: Roland UA35 Edirol (externe Soundkarte für Instrumenten- und Mikrofonanschlüsse), PC mit Recording Software (Cakewalk Sonar LE), Apple iPad mit Musik App (GarageBand), Sontronic STC2 (Großmembranmikrofon), Yamaha CLP 525 Digitalpiano, Gitarre und E-Gitarre. Sofern das Arrangement und die Pilot-Spuren in Eigenregie gemacht werden sollen und die erforderliche technische Ausstattung nicht vorhanden ist, muss als Kostenfaktor die Miete oder Anschaffung des notwendigen Equipments einkalkuliert werden.

Als Ansatz für die Arbeitskosten, im Falle der Inanspruchnahme einer Fremdleistung beim Arrangement und dem Aufnehmen der Pilotspuren, betrug die bei dem umgesetzten Projekt unentgeltlich geleistete Arbeitszeit in etwa 20 Stunden. Die Objektivität der Daten zur Berechnung der Kostengerüsterstellung wurde mit einschlägigen Fachfirmen geengeprüft.

## 2.7 Casting und Proben

Da beabsichtigt war alle Schulstufen in das Projekt einzubinden, hatten interessierte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit an einem Casting teilzunehmen. Von den insgesamt 190 Schülerinnen und Schülern sangen in etwa 60 (vorrangig Mädchen) vor. Aus diesen wurden zwölf Kinder (zehn Mädchen und zwei Buben aus allen Schulstufen) ausgewählt. Während des gesamten Auswahlverfahrens wurde stets auf einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Kindern geachtet. Die Methode des bewerteten Vorsingens ist Kindern durchaus aus den Medien bekannt und wird allgemein als lustbetontes Ereignis erlebt. Die Autorin und der Autor waren bereits mehrfach für die Regie, Gestaltung und technische Abwicklung von Kindergesangswettbewerben verantwortlich. Diese Erfahrung floss in die Projektarbeit ein. Technisch wurde der Aufwand so gering wie möglich gehalten. Mit spezifischen Liedpassagen der Pilotaufnahmen wurden festgestellt, ob die gesangliche Eignung der Kinder bestand. Kriterien dafür waren: Erfassen des Textes und der Melodie, Halten und Erkennen der Tonhöhe und der Stimmumfang. Nach der Auswahl der Kinder wurde mit einer intensiven Probenarbeit begonnen, bei der gleichzeitig die Textpassagen auf die einzelnen Kinder aufgeteilt wurden. Ein Augenmerk wurde auch auf die Artikulation des Textes gelegt und

diese geübt. Die Proben sollten auch ein schnelles Vorankommen bei den Aufnahmen mit dem Tontechniker gewährleisten und die Qualität des Endproduktes sichern.

## 2.8 Recording, Mixing und Mastering

Bei der Aufnahme von akustischen Instrumenten ist die Qualität der Rohaufnahmen die Grundlage für die klangliche Qualität des Endproduktes. Wird dabei am Aufwand gespart, sind unmittelbare Auswirkungen auf das Ergebnis zu erwarten. Das Recording in einem Tonstudio hat den Vorteil, dass akustische Rahmenbedingungen, wie Umgebungslärm, Klang der Instrumente oder Stimmen im Aufnahmerraum, aufeinander abgestimmt sind. Ebenfalls ist die technische Ausstattung zu berücksichtigen. So wurden beispielsweise bei den Schlagzeugaufnahmen acht Mikrofone gleichzeitig verwendet und über die entsprechenden Analog/Digital-Wandler mit einem umfangreichen Programm am Computer direkt aufgezeichnet. Da das im privaten Rahmen kaum machbar ist, fand das Recording in einem professionellen Tonstudio statt. Weil die Instrumente von nur drei Personen eingespielt wurden und es sich dabei um den Tonmeister selbst und die Projektbeteiligten handelte, mussten keine Gagen an Musiker entrichtet werden. Es kann auch ein zu berücksichtigender Kostenpunkt sein, wenn die Instrumente von Fremdpersonen eingespielt werden müssen. Vorausschauend sollten Überlegungen hinsichtlich der Instrumentierung eines Stückes angestellt werden, um diesen Aufwand allenfalls so gering wie möglich zu halten. Mögliche Kosten für Studiomusiker werden in der Kostenaufstellung wiedergegeben.

Die Mischung der Aufnahmespuren (Abstimmung der Instrumentenlautstärke, des Stereo-Panoramas und der Effekte) ist ein feinfühliges Unterfangen, bei dem es viel Erfahrung braucht. Ein geschulter Tontechniker kann diese Arbeit in relativ kurzer Zeit ausführen. Das Mastering ist der Prozess, der dem Musikstück seinen endgültigen Klang verleiht. Dieses geschieht unter dem Einsatz spezieller Software. Es gilt der gleiche Grundsatz wie beim Recording. In der Musikbranche gibt es eigens auf das Mastering spezialisierte Unternehmen.

## 2.9 CD-Herstellung

Die Herstellung (Vervielfältigung) und der Verkauf von Audio-CDs kann als einziger Punkt betrachtet werden, der die Produktionskosten eines Schulsongs selbst trägt. Im Musikbusiness ist es aufgrund der Verbreitung der Kompositionen im Internet meist nicht vorrangig der CD-Verkauf, der die Gewinne der Musikschaffenden ausmacht. Vielmehr zählen die Einnahmen aus Rundfunkantennen und sonstiger Vermarktung der Rechte an einem Werk sowie aufwändig inszenierte und teure Bühnen-Live-Acts zu den Einnahmequellen der Künstlerinnen und Künstler. Da mit einer derartigen Vermarktung eines Schulsongs nicht zu rechnen ist, beschränkt sich die Möglichkeit die Kosten zu decken auf den Verkauf der CDs. Hinsichtlich der Auflagenstärke sind bei Kleinstauflagen (<1000 Stück) die erheblichen Mehrkosten pro Stück zu berücksichtigen. In großen Firmen wird dazu eine Fertigungsstraße benutzt, die als Ausgangs-CD eine Glasmatrix zur Pressung verwendet. Die Herstellung dieses Negatives ist bei kleinen Stückzahlen ein großer Kostenfaktor (ca. € 250,-). Im Falle des abgewickelten Projekts wurde das Brennen und Bedrucken der CDs in einem für Kleinserien bestimmten Gerät des Tonstudios Walter Till vorgenommen.

## 2.10 Layout des Booklets

Bei dem Layout des Booklets wurde auf Eigenmittel der Lehrpersonen und vorhandene Grafikelemente des Schulauftrittes zurückgegriffen. Das Design wurde angepasst und in einem Grafikprogramm auf die notwendige Größe gebracht. Hintergrund war die einheitliche Repräsentation der Schule (sogenanntes Corporate Design), die in dem Projektlayout wiedergegeben werden sollte. Der Text und die Betitelung wurden in das Booklet integriert. Der unentgeltlich geleistete Arbeitsaufwand hierbei belief sich auf ungefähr zehn Stunden, wobei der Lehrperson die früheren beruflichen Erfahrungen als Grafikerin zugutekamen.

## 3 Ideeller Wert eines Schulsongs

*„Werte (Freiheit, Solidarität, Schönheit, Nützlichkeit, Gerechtigkeit) sind ideelle Bedeutungseinheiten, die nicht an sich existieren, sondern nur in Verbindung mit Dingen oder Ereignissen auftreten“* (Lukesch 2005, S. 3). Werte und Wertvorstellungen sind demnach Grundsätze, nach denen eine Gesellschaft oder eine



Schulsong-Produktion mit sich bringt, können ideelle Gewinne nicht finanziell bewertet werden. Daraus resultierend sollen hier die immateriellen Werte eines Schulsong-Projekts erwähnt werden.

### 3.1 Ideeller Wert für die Schulgemeinschaft

Erkenntnisse der Wissenschaft, die sich mit der Wirkung von Musik im soziologischen Kontext auseinandersetzt, schreiben das hinlänglich bekannte Phänomen Musik verbindet verschiedenen Tatsachen zu. Egal ob Musik alleine oder als Gruppe konsumiert wird, findet immer ein innerlicher Identifikationsprozess statt. Dieser kann entweder die Autorinnen und Autoren, Interpretinnen und Interpreten, den musikalischen oder lyrischen Gehalt und Ausdruck eines Musikstücks betreffen. Ebenso können triviale, aber ebenso weltbewegende Eindrücke von Musik zu solchen emotionalen Gemeinschaftsfindungen führen (vgl. Bühl 2004, S. 187ff.). Man denke nur zum Beispiel an *Wind of Change* von den Scorpions, einem Song von 1989, das Jahr des Falls der Berliner Mauer, der seither untrennbar mit diesem Ereignis verbunden ist. Viele Menschen werden sich beim Hören dabei an die Bilder aus dem Fernsehen und an die völkervereinenden Gefühle erinnern. Der Transport von Gefühlen, die die Haltung einer Gruppe widerspiegeln, ist ein weiterer Ansatz zur Erklärung des Gemeinschaftserlebnisses in der Musik. Simon Frith (1999) sieht speziell in der Begegnung mit der Popmusik eine Erfahrung der Identität, da diese auch massentauglich ist und somit eine unmittelbare Erfahrung kollektiver Identität symbolisiert (vgl. ebd., S. 164f.).

Um ein Vielfaches verstärken sich diese Effekte, wenn gemeinschaftlich musiziert wird. Das physische Erleben und die psychosozialen Komponenten ergeben ein intensives Gemeinschaftsgefühl. Bezogen auf Schulsong-Projekte kann eine Kindergruppe durch den textlichen Inhalt einerseits angesprochen und andererseits in Gleichklang gebracht werden. Auch die gemeinsame Produktion und Interpretation birgt die Chance für positive Gruppenerlebnisse.

Schulische Öffentlichkeitsarbeit (PR) erhält immer mehr Bedeutung. PR-Arbeit verstärkt und fördert das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schule, erzielt Verständnis für Schulaktivitäten und trägt dazu bei, dass das Thema Schule im Blickpunkt der Öffentlichkeit bleibt. Besonders bei PR-Veranstaltungen (zum Beispiel Tag der offenen Tür, Jubiläumsveranstaltungen, Tagungen, Vorträgen, Wettbewerben, Messeauftritten, Projektpräsentationen)

tionen, etc.) kann der Schulsong durch seinen akustischen Wiedererkennungswert einen Beitrag leisten (vgl. Hopfgartner & Nessmann o. J, S. 2ff.).

### 3.2 Ideeller Wert für den Unterricht

Im Bereich der Musikerziehung ist ein Teil der Bildungs- und Lehraufgabe zum Singen, unter Berücksichtigung der akustisch-musikalischen Umwelt und der Eigenarten des einzelnen Kindes, zu führen (vgl. Lehrplan der Volksschule). Da der Hauptwirkungsbereich der Schülerinnen und Schüler bei diesem Projekt tatsächlich beim Singen lag, ist die Umsetzung dieses Teilbereiches des Pflichtgegenstandes jedenfalls ein ideeller Wert. Die Förderung von Begabungen und Talenten unter Berücksichtigung der Heterogenität ist ein weiterer gewinnbringender Aspekt. Für den Sachunterricht steht der Einsicht in soziale Gebilde und Zusammenhänge, unter der besonderen Berücksichtigung des Schullebens als unmittelbaren sozialen Lebens- und Handlungsraum, im Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft besondere Bedeutung zu. Im Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft kann zum Beispiel das Berufsbild der Musikschaffenden oder das Berufsfeld der Tontechnik den Kindern nähergebracht werden (vgl. Lehrplan der Volksschule). Selbstverständlich liegt das Potential, das ein solches Projekt für den Unterricht birgt, noch um einiges höher, denn nahezu alle Pflichtgegenstände lassen sich integrieren.

## 4 Ausblick

Versucht man die formulierte Fragestellung „Projekt Schulsong – Wirtschaftlich oder reiner Idealismus?“ ansatzweise zu beantworten, kommt man schnell zu der Erkenntnis, dass die ideellen Werte den materiellen Werten vorangestellt werden müssen. Zum aktuellen Status Quo (Februar 2017) wurde ungefähr ein Viertel der produzierten CDs verkauft. Da der Verkauf mit der CD-Präsentation zu laufen begann, wird als Durchrechnungszeitraum vorerst ein Kalenderjahr angenommen. Es ist in absehbarer Zeit nicht davon auszugehen, dass die Verkaufsstückzahl, die erforderlich wäre, um die Kosten zu decken, erreicht wird. Die ideellen Werte und Ziele, die in so einem Projekt stecken, sind dennoch nicht zu vernachlässigen und können durch weitere Aktionen noch in Szene gesetzt werden. Denkbar wäre zum Beispiel die Produktion eines Videos. Dieses könnte auf YouTube oder anderen sozialen Medien kostenfrei zur Verfügung stehen und so zur Imageaufwertung und zum Bekannt-

heitsgrad der Schule beitragen. Wirtschaftlich rechnet sich ein Schulsong also nicht – es braucht eher eine große Portion Idealismus, der offensichtlich in vielen Lehrpersonen steckt.

## Literatur

- AKM Autoren, Komponisten und Musikverleger reg.Gen.b.H. (o. J.): Urheberrecht in Kürze, abrufbar unter: <http://www.akm.at/service/urheberrecht/> (2017-02-12).
- Bauer, Joachim (32008): Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag GmbH.
- Bodisch, Ursula; Greisberger, Herbert; Schrattenecker, Inge (o. J.): Leitfaden zur sprachlichen Gleichstellung von Frauen und Männern in den FTE-Programmen des bmvit. Abrufbar unter: [https://www.bmvit.gv.at/innovation/publikationen/emtech/downloads/leitfaden\\_sprachlichegleichstellung.pdf](https://www.bmvit.gv.at/innovation/publikationen/emtech/downloads/leitfaden_sprachlichegleichstellung.pdf) (2017-02-15).
- Bühl, Walter Ludwig (2004): Musiksoziologie. Bern: Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Frith, Simon (1999): Musik und Identität. In: Engelmann, Jan (Hg). Die kleinen Unterschiede. Frankfurt am Main/New York: Campusverlag.
- Holzhausen, Walter (2011): Die Welt unserer Werte. Salzburg: Walter Holzhausen.
- Hopfgartner, Gerhard; Nessman, Karl (o. J.): Öffentlichkeitsarbeit. Herausforderung für ein zeitgemäßes Schulmanagement. Abrufbar unter: [http://www.landeselternverband.at/pdf/\\_Oeffentlichkeitsarbeit.pdf](http://www.landeselternverband.at/pdf/_Oeffentlichkeitsarbeit.pdf) (2017-02-16).
- Lehrplan der Volksschule (2012). Abrufbar unter: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs\\_gesamt\\_14055.pdf?4dzgm2](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzgm2) (2017-02-16).
- Lukesch, Helmut (2005): Werteentwicklung und Wertewandel bei Jugendlichen und das „Weltbild des Fernsehens“. Abrufbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/11532643.pdf> (2017-02-15).

## Zur Autorin

Sandra Melchart, BEd, Volksschullehrerin an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule; Schwerpunkte: Musik, Kreativität, Englisch, Kommunikation, Soziales Lernen.

Kontakt: [sandra.melchart@phwien.ac.at](mailto:sandra.melchart@phwien.ac.at)

## Zum Autor

Ing. Matthias Till, BEd, Volksschullehrer an der Praxisvolksschule der Pädagogischen Hochschule; Schwerpunkte: Musik, digitales Lernen, Ökologie und Umweltschutz.

Kontakt: [matthias.till@phwien.ac.at](mailto:matthias.till@phwien.ac.at)

# Patente Frauen und ihre Erfindungen

## Frauenpower in der Wissenschaft

Berit Bachmann

### Abstract

Im Rahmen der Arbeit am RECC der Pädagogischen Hochschule Wien (Regionales Kompetenzzentrum für Naturwissenschaften und Mathematik) entwickelte die Verfasserin eine Ausstellung für Schülerinnen und Schüler im Volksschulalter zum Thema „Patente Frauen und ihre Erfindungen“ um die entscheidende Rolle von Frauen in der Wissenschaft zu dokumentieren. Die Inhalte wurden altersentsprechend aufbereitet, anhand von Biografien und Experimentierboxen können sich Schülerinnen und Schüler mit der Thematik auseinandersetzen.

### Schlüsselwörter

Gender-„role model“, Forscher/innenwerkstatt, Patente Frauen, Schulpraxis, Praxisvolksschule, RECC

## 1 Patente Frauen und ihre Erfindungen

„Patente Frauen und ihre Erfindungen“ soll die Nähe von Naturwissenschaft und Technik zum alltäglichen Leben veranschaulichen und versteht sich als „best practice“-Beispiel. Die Rolle der Frau in den Naturwissenschaften und der Technik steht im Mittelpunkt dieser Ausstellung in der Forscher/innenwerkstatt an der Pädagogischen Hochschule Wien. Die Ausstellung für Lehrende, Studierende sowie Schülerinnen und Schüler der Praxisvolksschule bietet Informationen zu Erfinderinnen mit 12 Experimentierboxen entsprechend deren schöpferischen Einfällen.

Im Fokus bei der Entwicklung der Inhalte der Ausstellung standen: 1.) die Information und Wissensvermittlung über die Erfindungen und Entdeckun-

gen der Frauen in der Naturwissenschaft, 2.) das Vermitteln des Prozesses der Erfindung selbst und 3.) die Lebensgeschichten der Frauen und ihr Weg bis zur Patentierung ihrer Erfindung. Ebenso wurde auf die Hindernisse bei der Patentierung in einer eher frauenfeindlichen Wissenschaftswelt hingewiesen. Das Erfassen der zeitlichen Dimension und dazugehörige handlungsorientierte Angebote belebten die Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Auswahl der Erfinderinnen wurde Bezug nehmend auf die Nähe des Erlebnisbereiches der Kinder und des Einflusses der Entdeckungen auf ihr/unser Leben bis heute getroffen, die Erfindungen aus den Disziplinen Naturwissenschaft und Technik gewählt. Sie beinhalten die Bereiche Alltag, Mode, Kosmetik, Kommunikation, Sport, Medizin, Luftfahrt, Pädagogik, Spiel, Sicherheitstechnik und Automobilbau.

Die Portraits der Erfinderinnen und ihre Entdeckungen wurden auf Schautafeln ausgestellt, die Biografien der Frauen, die wirtschaftlichen Auswirkungen ihrer Erfindungen, persönlichen Geschichten sowie ungewöhnliche Details und amüsante Anekdoten bei der Führung erwähnt. „Die Frau in der Naturwissenschaft als „role-model“ war hier ebenso von Bedeutung, wie Kindern, im Speziellen Mädchen, einen Einblick in die Welt der Forschung zu geben, sie für Wissenschaft und Technik neugierig zu machen und sie zu sensibilisieren unsere Umwelt mit aufmerksamen Augen zu betrachten (vgl. Perschel, 2013).

Im handlungsorientierten Teil des Ausstellungsbesuchs konnten die Kinder mit Hilfe der Texte auf den Schautafeln die Erfindungen aus dem Schaukasten den Wissenschaftlerinnen zuordnen und mit den Inhalten der Experimentierboxen ihre Kenntnisse vertiefen. Nachfolgend sind sämtliche in der Ausstellung verwendeten Materialien aufgelistet und der Verlauf der weiteren Ausstellung, Bemerkungen zur Umsetzung der Führung mit genauer Ausarbeitung der Sequenzen, inklusive einer Sachanalyse sind beschrieben.

## 2 Die Ausstellung

Als Einführung in die Materie führte die Verfasserin durch die Ausstellung. Die Informationen wurden in kindgerechter Form, abgestimmt auf die Altersstufe, dargeboten. Danach wurden den Kindern 12 Stationen mit Experimentierboxen zum handlungsorientierten Erfahren von Erfindungsabläufen, zur

Festigung des Wissens, zum Experimentieren und Vertiefen in das Thema zur Verfügung gestellt.

## 2.1 Inhalt der Ausstellung

17 Fotos der Erfindungen, Schautafeln mit Portraits der Wissenschaftlerinnen, ein Schaukasten mit 10 Schauobjekten + 10 Zuordnungsbildern und Texten, 10 Röntgenbilder mit Zuordnungskarten der ausgestellten Körperteile und ein Zeitstreifen mit den Fotos und den Daten der Erfinderinnen und deren Erfindungen bzw. Entdeckungen sind die Ausstellung.

## 2.2 Sachanalytische Anmerkungen

Im Zentrum der Auswahl der Erfinderinnen standen der kindliche Zugang zu den Erfindungen, soziale Hintergründe der Wissenschaftlerinnen, spektakuläre Erfindungen und ein breit gefächertes Spektrum aus Medizin, Sport, Haushalt und Alltagsleben, Technik, Physik, Chemie, Schönheit, Mode und Kommunikation. Diese Hintergrundinformationen eröffnete den Kindern einen anderen oder neuen Zugang zu den Dingen, die sie umgeben: 1.) Woher kommen diese Dinge eigentlich? 2.) Wer hat sie gemacht, gebraucht, hat sich damit das Leben erleichtert? 3.) Warum wurde damit der Menschheit geholfen? und 4.) Welche Motivation steckt hinter einer Entdeckung bzw. Erfindung? Den Kindern wurde so sichtbar und nachvollziehbar gemacht welche Faktoren einen Forschungsprozess anregen können.

## 2.3 Hintergrundfakten der Erfinderinnen und die Experimentierboxen

Die Portraits sowie Biografien der Erfinderinnen wurden in altersgemäßem Text in chronologischer Reihenfolge ausgestellt. Die Boxen selbst standen den Besucherinnen und Besuchern im Anschluss zum Forschen zur Verfügung. Zu zehn Erfinderinnen wie Margarethe Steif, Marie Curie, Käthe Paulus, Maria Montessori, u.a. stand eine inhaltlich, mit der Erfindung übereinstimmende Aktionsbox mit Auftragskarten zur Verfügung. Über andere Erfinderinnen gab es nur Informationen, aber keine Aktionsboxen.

## 2.4 Der Zeitstreifen

Um die Dimension Zeit zu verdeutlichen, wurden sämtliche Erfinderinnen mit ihren Erfindungen auf Aktionskarten abgebildet und als eigene Zuordnungsstation innerhalb der Ausstellung angeboten.

## 3 Didaktisch-methodische Hinweise

### 3.1 Führung durch die Ausstellung

Die Führung durch die Ausstellung für Kinder dauerte ca. 30 Minuten. Der Name der Ausstellung „Patente Frauen...“ wurde gemeinsam gelesen und hinterfragt. Der Begriff „patent“ als Adjektiv gebraucht, wurde erklärt. Fragestellung: „Wann ist man patent?“ Das Patent als Wirtschafts begriff wurde anhand eines sehr einfachen Beispiels erklärt: „Du hast die Hausübungserinnerungsmaschine oder eine Hausübungs-App erfunden und kannst mit deiner Idee Geld verdienen. Das Patent (deine Erfindung) muss beim Patentamt angemeldet sein. Wird es genehmigt, kannst du das Patent verkaufen.“

Die Intention war, den Denkprozess der Kinder anzuregen. Die Kinder konnten selbst entscheiden ob die Führung mit der Präsentation der ältesten oder jüngsten Wissenschaftlerin beginnen sollte. Einigen Kindern wurde vor Beginn der Führung ein Gegenstand aus dem Schaukasten übergeben, sie suchten den Namen der Erfinderin (das Bild des Gegenstandes bei der dazugehörigen Erfinderin erleichterte die Suche) und lasen den Erläuterungstext auf der Schautafel vor. Sie stellten Überlegungen an, welchen Grund die Erfinderin gehabt haben könnte, diese Erfindung/Entdeckung zu machen.

Nach dieser Sequenz erhielten einige Kinder Dinge aus dem Schaukasten (Teddy, Plüsch-Elefant, Windel, Tipp EX, Barbie, etc.), einem Kind wurde die schussichere Weste angezogen. Während der Führung durften andere Kinder diese auch anziehen. Allein das Gewicht dieser Weste zu spüren, war für die Kinder ein Erlebnis.

### 3.2 Arbeit mit den Experimentierboxen

Im Anschluss der Führung wurde die Arbeit mit den Experimentierboxen der Gruppe vorgestellt. Entsprechend der individuellen Interessen der Kinder übernahmen sie paarweise je eine Box. Wer seine Forschungstätigkeit beendet

hatte, konnte eine andere freie Box wählen. Auf die Station mit den Röntgenbildern an den Fenstern wurde separat hingewiesen. Bezugnehmend auf die Lernvoraussetzungen der Kinder zum Thema Erfindungen kann festgehalten werden, dass einige Kinder sicherlich schon Erfahrungen mit einer Erfindung gemacht haben, sei dies beim Malen, Singen, beim Kochen, im Werkunterricht, etc. Oft ohne, dass es ihnen bewusst gewesen wäre. Manche Kinder haben vielleicht schon Geschichten über Roboter geschrieben, Bücher gelesen und dabei Anregungen erhalten ihre eigene Umwelt mit Forscher/innenaugen zu betrachten. Andere haben vielleicht im Geschichtsunterricht über Erfindungen und Entdeckungen gehört. Die Erfindung des Rades, die Entdeckung des Feuermachens, die Weiterentwicklung der X-Box, . . . .

### 3.3 Sachanalytische Bemerkungen zu ausgewählten Experimentierboxen

#### 3.3.1 Erklärung kugelsichere Weste

Ein Geschoss wird zwar von einer kugelsicheren Weste abgefangen, dringt aber doch noch 124 Grain (Korn), das sind ca. 11 mm, in die Haut ein, ohne eine Verletzung zu verursachen. Es bleibt ein blauer Fleck für den/die Getroffene/n zurück. Die Intensität des Aufpralls eines Geschosses auf eine kugelsichere Weste kann Kindern mit einem Fingerdruck auf den Unterarm nachvollziehbar gemacht werden.

#### 3.3.2 Arbeitshandschuhe – Welcher ist der sicherste Handschuh?

Zur Gewährleistung der Sicherheit bei der Arbeit findet die Kevlarfaser oder Araminfaser ihren Einsatz auch bei Arbeitshandschuhen. Die Forscher/innenfrage lautet: Welches Paar Arbeitshandschuhe ist für die Arbeit mit Brombeerästen am besten geeignet?

#### 3.3.3 Teddyohren – wie Margarethe Steiff sie nähte

In der Schneiderei werden die Plüschohren zugeschnitten und zusammengenäht, danach umgedreht, so sind die Nahtränder nicht mehr zu sehen und das verarbeitete Stoffstück sehr ansehnlich. Der Forscher/innenauftrag lautete selbständig ein solches Ohr (differenzierte Aufgabenstellung für GS1 und 2) anzufertigen.

### 3.4 Der Schaukasten

Im Schaukasten befanden sich Ausstellungsstücke im Original. Ein Plüsch-Elefant, ein Teddy, sowie ein Werbebanner der Firma Steiff aus Griengen, ein Oldtimer aus Holz ohne Scheibenwischer, ein Tablett mit schmutzigem Geschirr, eine Barbiepuppe aus den 70er Jahren, Röntgenbilder, optische Gläser, eine Flasche Tipp-EX, eine Windel und das Highlight der Ausstellung – die kugelsichere Weste der Wiener Polizei. Der Arbeitsauftrag dieser Station lautete die Portraits der Erfinderinnen deren Erfindungen zuzuordnen. Für die Grundstufe 2 standen die kurzen Biografien als weiterer Zuordnungsauftrag zur Verfügung.

## 4 Didaktische Überlegungen

In dieser Unterrichtseinheit „Patente Frauen und ihre Erfindungen“ wurde den Kindern bewusst gemacht, dass Ideen für Erfindungen und Entdeckungen oft aus Problemstellungen, die der Lebensalltag bietet, entstehen. Es sind Entdeckungen und Erfindungen, die unser Leben bis heute erleichtern. Die Kinder erfuhren die Hintergründe und die Geschichte der Frauen, die sich für Bildung, Forschung, Wirtschaft, Lebenserleichterung und Überlebensstrategien begeistern konnten. Die Erfinderin fungierte als „Role Model“.

Es wurde genauer darauf eingegangen, welche Schwierigkeiten Frauen im 19. und 20. Jahrhundert in der Gesellschaft hatten. Für sie war zu dieser Zeit die Möglichkeit des Schulbesuchs, eines Studiums, Bildung in den naturwissenschaftlichen Fächern oder in der Technik nicht immer gegeben. Gesellschaftliche Eingrenzung und geringe Anerkennung von Erfolg prägten das Leben der damals wissenschaftlich arbeitenden Frauen.

Die Dimension „Zeit“ war in dieser Ausstellung ebenso relevant. Einerseits bot der Zeitstreifen mit dem Zuordnungsauftrag einen Zugang zum Thema Zeit und Ökonomie, andererseits wurde zusätzlich bei der Führung darauf Bedacht genommen. Weiters erwähnt wurden der Zeitraum der Forschung sowie wirtschaftliche und persönliche Folgen für die Erfinderin. Die Kinder erfuhren eine Relation zum Lernen, das Erkennen der Ausdauer der Erfinderin, deren Geduld, die notwendige Kooperation mit Gleichgesinnten und auch das Erkennen von wirtschaftlichem Denken, das den Erfinderinnen zum Teil selbst am Anfang ihrer Forschertätigkeit nicht bewusst war. Das Thema „Erfolg ha-

ben“, ein Ziel zu erreichen und/oder den Lebensunterhalt mit Forschung zu verdienen, ist an diesen Beispielen gut zu erkennen.

Das zur Verfügung gestellte Material in den Boxen bietet Anlass für forschend-entdeckendes Lernen, spielerisch-kommunikatives Lernen und intensive Erfahrungsmöglichkeiten durch differenziertes forschendes Tun. Die Ausstellung wurde von allen Schülerinnen und Schülern der Praxisvolksschule mit großem Interesse besucht, Studentinnen und Studenten erhielten viele fundierte Anregungen wie Unterricht im naturwissenschaftlichen Bereich aussehen kann. Barbara Holub unterstützte während der gesamten Planungs-, Aufbau- und Ausführungszeit mit didaktischem und naturwissenschaftlichem Know-how und dokumentierte für das Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte-RECC den Verlauf der Ausstellung. Ihr ist es zu verdanken, dass diese Ausstellung in den Räumlichkeiten der Pädagogischen Hochschule Wien in der Forscher/innenwerkstatt des RECC angeboten werden konnte.

## Literatur

Perschel, Markus, Favre, Pascal, Mathis, Christian (Hg) (2013): SaCHenunterriCHten: Beiträge zur Situation der Sachunterrichtsdidaktik in der deutschsprachigen Schweiz (Dimensionen des Sachunterrichts). Schneider, 2013.

## Zur Autorin

Dipl. päd. Berit Bachmann, Lehrerin an der Praxisvolksschule, Lehrende im Bereich der Aus-, und Fortbildung der PH Wien; Lehramt für Hauptschule (D/BE) und Volksschule, Mitarbeit im IBS (Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte) – RECC der PH Wien

Kontakt: berit.bachmann@phwien.ac.

Simone Horstmann

**Ethik der Normalität**

Zur Evolution moralischer Semantik in der Moderne

Bd. 39, 2016, 268 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13146-1

Peter Meyer

**Menschliche Gesellschaft im Lichte der Zweiten Darwinschen Revolution**

Evolutionäre und kulturalistische Deutungen im Widerstreit

Bd. 34, 2010, 104 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-10815-9

Niels Weidtmann; Dirk Evers (Hg.)

**Kosmologie – Evolution – Geschichte 1**

Der Mensch an der Schnittstelle zwischen Natur und Kultur: Naturalismus, Naturethik, Neuroenhancement, Humor, Raum

Bd. 5, 2013, 224 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-12193-6

Niels Weidtmann (Hg.)

**Kosmologie – Evolution – Geschichte 2**

Der Mensch an der Schnittstelle zwischen Natur und Kultur: Darwinistische Kränkung, Religiosität, Gemeinschaft, Schlaf, Zeit

Bd. 6, 2014, 272 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-12508-8

Florian Bernstorff; Alfred Langewand (Hg.)

**Darwinismus, Bildung, Erziehung**

Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik

Bd. 31, 2012, 200 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11563-8

Thomas Bernhard Seiler

**Evolution des Wissens**

Band I: Evolution der Erkenntnisstrukturen

Bd. 88, 2012, 336 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-11376-4

Thomas Bernhard Seiler

**Evolution des Wissens**

Band II: Evolution der Begriffe

Bd. 89, 2012, 376 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11377-1

Jürgen Barmeyer

**Kosmos – Leben – Bewusstsein: Die Faszination des Werdens**

Eine kleine Chronik der Evolution des Lebens und ihre geistesgeschichtliche Betrachtung

Bd. 8, 2008, 160 S., 17,90 €, br., ISBN 978-3-8258-1063-4

Ulrich Kutschera

**Streitpunkt Evolution**

Darwinismus und Intelligentes Design

Bd. 2, 2. Aufl. 2007, 320 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-8258-7286-1

Georg W. Oesterdiekhoff

**Die kulturelle Evolution des Geistes**

Die historische Wechselwirkung von Psyche und Gesellschaft

Bd. 1, 2006, 472 S., 34,90 €, br., ISBN 3-8258-9747-8

Oliver Rauprich

**Natur und Norm**

Eine Auseinandersetzung mit der Evolutionären Ethik

Bd. 2, 2004, 272 S., 20,90 €, br., ISBN 3-8258-6719-6

Der Band „Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte“ widmet sich der pädagogischen Arbeit an der Praxisvolksschule und Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Wien. Pädagoginnen und Pädagogen veröffentlichen ihre Projekte, Modelle und Konzepte und dokumentieren damit den aktuellen Entwicklungsstand von Praxis, Forschung und Expertisen der Lehrpersonen der beiden Praxisschulen. Die Beiträge im Sinne des „Aus-der-Praxis-für-die-Praxis Ansatzes“ sollen zur Professionalisierung eines Berufes, der mehr denn je zur Gesellschaftsentwicklung beiträgt, anregen.



LIT  
[www.lit-verlag.at](http://www.lit-verlag.at)

978-3-643-50821-8

